

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**À LA RECHERCHE DE FONDEMENTS POUR UNE
ÉDUCATION ALTERNATIVE À L'ÉCOLE**

Les voies de la Piraterie éducative

**THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION**

**PAR
THIERRY PARDO**

SEPTEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À Lylhèm et Eýkèm,

REMERCIEMENTS

Écrire une thèse de doctorat n'a rien de facile. Y arriver sans une aide attentive, sans de précieux conseils et un soutien de nos proches rend l'entreprise impossible. C'est donc tout naturellement et en priorité à mon entourage professionnel et familial que vont mes plus prompts remerciements.

Il s'est passé onze années entre le moment où j'ai commencé le programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement, dirigé par Lucie Sauvé, et entre celui où je dépose cette thèse. Durant ces onze années, Lucie m'a initié tout en douceur et avec force patience aux exigences de la recherche. Il lui a sans doute fallu déployer tout son art pédagogique pour me mener à bon port. Je me souviens d'une réunion où, faisant un tour de table visant à présenter les nouveaux membres de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, chacun identifiait comme un repère fort, un virage personnel, sa rencontre avec Lucie Sauvé. Je faisais partie de ceux-là. Je dois dire aujourd'hui que j'éprouve une très grande fierté d'avoir eu la chance de poser les bases d'un parcours de recherche avec son accompagnement. Et si onze années semblent une épreuve d'endurance, je lui en attribue le mérite. Merci mille fois !

Plus largement, c'est tout le beau paysage humain de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement qui a su me porter durant ces années. Dans ce paysage, on trouve quelques trésors au pied de l'arc-en-ciel dont Francine Panneton que je remercie pour son soutien et ses précieux conseils en même temps que l'ensemble de l'équipe dont Nayla Naoufal et Éva Auzou.

Merci à Gina Thésée pour avoir su guider mes pas sur les chemins de la pédagogie critique, pour m'avoir fait don de son énergie et de ses commentaires vivifiants.

Une pensée particulière pour Tom (on me pardonnera cette familiarité) Berryman, avec qui j'ai toujours ressenti une grande communauté de pensée, qui a insufflé nombre de pistes de réflexion et fait éclore les « poils à gratter » (cette image ne sera pas, je crois, pour lui déplaire) qui m'ont permis de bonifier ce travail.

Un grand merci (d'avance) à Richard Étienne et Pascal Galvani qui ont su prendre de leur précieux temps pour apprécier cette thèse et me feront, sans aucun doute, encore progresser au cours de nos échanges à venir.

Merci aux familles ayant participé à cette étude, leur apport fut indispensable et ma rencontre avec elles, un véritable plaisir. Merci aussi à Philippe Landes, Geneviève Nadeau et Alexandre Jimenez pour leur aide à des moments clefs.

Je nourris une pensée émue pour toute l'équipe de SupAgro Florac et particulièrement pour Orane Bischoff qui a rendu cette rencontre possible. Au-delà des affinités professionnelles, c'est une véritable histoire d'amitié qui a débuté lors de ce stage, tant avec l'équipe en place qu'avec les étudiants de la cohorte 2010-2011.

Je remercie également, dans mon entourage professionnel, tous ceux qui ont contribué à faire cheminer ma pensée, soit les professeurs bienveillants et les étudiants curieux (ils se reconnaîtront). Je n'oublie pas certains membres du département et de la faculté pour m'avoir permis d'accéder à quelques précieux subsides et particulièrement, Hélène Bédard.

Du côté familial, la liste des personnes à remercier est certes plus courte, mais elle est intensément sincère. Je pense avec émotion à mon grand-père, Eugène Bense (mort le 3 octobre 2011) qui par son exemple de travailleur acharné, de résistant dans le maquis de Provence alors qu'il n'avait que 16 ans et sa détermination à déjouer pendant les dernières années de sa vie les pronostics les plus pessimistes des « docteurs », a montré le chemin d'une résistance pacifique aux institutions. Sur le fronton de sa maison à Néoules est inscrit en provençal « *L'oustao que lei suado* »

(La maison que j'ai suée). Je suis un témoin privilégié pour savoir que cette inscription n'est pas usurpée. Je rends hommage à sa persévérance et le remercie d'avoir inscrit en moi le goût des grands chantiers.

Un grand merci à ma mère Claire Baills pour avoir toujours privilégié l'intérêt qu'elle jugeait au mieux pour ses enfants. Ses efforts n'ont pas été vains et, de ces années de labeur, de travail quotidien au milieu de situations familiales difficiles, nous ont engagés, mon frère et moi, vers les vies aventureuses et quelque peu pirates que nous connaissons aujourd'hui. Je chéris encore au fond de mon cœur une tendre pensée pour Claude Baills qui m'a élevé comme un père et qui est sans doute très fier, de là où il est, de voir cette réalisation académique que mes résultats scolaires, du temps de son vivant, n'auraient jamais pu laisser entrevoir. Je lui dois encore beaucoup.

Je remercie très chaleureusement Patrick Bensen, mon frère, dont le parcours d'une incroyable richesse exécuté sans diplôme ou, pour mieux dire, sans aucun compromis académique, aurait pu servir de « cas » pour l'élaboration de cette thèse. Ce parcours autodidacte, ne reposant que sur son talent d'orateur, de négociateur, sur son culot et sa détermination, m'a sans doute très fortement inspiré à mon insu. Patrick fait partie des pirates de ce temps.

Pour finir, je dois énormément à la patience et à la clairvoyance de Laurie Cardonnel, monoureuse, qui aiguillonne avec tendresse mes vellétés pirates. Je suis son épopée, elle est mon port d'attache. La confiance dont elle m'honore pour mener à bien nos projets est d'un grand réconfort et, sans cette confiance, je n'aurais sans doute pas pu réaliser cette thèse dont le sujet est intimement lié à la force de notre noyau familial. C'est bien Laurie qui est dépositaire de cette force qu'elle accepte de partager avec moi depuis douze ans. Je lui dois également beaucoup.

Et que dire de nos matelots Lylhèm et Eÿkèm qui sont la source d'inspiration, l'énergie vitale, la force et l'endurance qui me portent dans ce projet. Ils en sont

l'origine et les destinataires. Ces enfants sont ma plus grande fierté. Tout au long de la rédaction de cette thèse, je me suis pris secrètement à espérer que plus tard, un jour peut-être en lisant ces lignes, ils ressentiront pour mon travail une infime part de la fierté que j'éprouve en pensant à eux. Douce folie d'auteur...

AVANT PROPOS

*Ce qu'il faut faire, c'est l'accomplissement, simple, tranquille,
vrai de ce que l'on considère comme bien et obligatoire,
tout à fait indépendamment du gouvernement,
indépendamment de ce qui lui plaît ou non.
Ou en d'autres termes : c'est la défense de ses droits
non comme membre du Comité, comme conseiller municipal, comme
marchand ou comme membre du Parlement,
mais la défense de ses droits d'homme libre et raisonnable;
et leur défense non par les compromis, mais sans aucun compromis,
comme peut-être défendue la dignité de l'homme.
(Tolstoï, cité dans Beaulieu, 2010, p. 2)*

*Les faits confirment l'évolution des mentalités : les hommes sont
désormais plus investis dans l'éducation de leurs enfants, et ce, au
quotidien. Ils consacrent 11 minutes par jour en moyenne à leurs
enfants en 1999, contre 8 minutes en 1975. Une évolution des
comportements certes, mais on reste loin du temps qu'y consacrent les
femmes : 38 minutes par jour en 1999, comme en 1975.
(Institut national de la statistique et des études économiques, France, 2011)*

Si vous avez vécu les premières années de votre scolarité dans un village de montagne avec un professeur attachant, rompu aux méthodes actives de l'école nouvelle, si vous étiez dans une classe multi-niveaux de huit élèves et que chaque semaine les parents venaient apporter une part de leur expertise autour de la tonte des moutons ou de l'art de fabriquer du pain, si votre enseignant vous a fait voyager, a peuplé l'espace de la classe de poissons ou de plantes et entretenu un jardin potager dans la cour de l'école, si vous avez ressenti durant les périodes de classe un attachement au groupe chaleureux dû à une ambiance fraternelle dans le respect de chacun, alors les propos qui suivent vous paraîtront injustes, étranges et peut-être gratuits.

Mais si, comme moi, vous avez grandi dans le tumulte des villes, les cours bétonnées, les classes disciplinées, soumises à l'autorité de statut, si comme moi vous n'avez jamais profité d'une classe transplantée, d'un voyage scolaire à l'étranger, si vous étiez repéré comme le cancre ou le fainéant, si vous avez tremblé devant le regard inquisiteur de votre professeur de latin qui parvenait par sa seule présence à vous faire oublier votre leçon de la veille, si autant les professeurs que les élèves vous faisaient ressentir que vous n'étiez pas de leur classe sociale, si c'est à coups de poing que vous avez dû vous tailler une place dans la cour de récréation, alors vous accueillerez peut-être ce qui suit de façon plus compréhensive.

Comment, dans ma situation, ne pas avoir eu envie de quitter la terre ferme et les routes certaines ou promises par une réussite scolaire inaccessible, de prendre le large et de tracer mon sillon dans l'eau ? En somme, attiré par la liberté et, en réaction à un destin jugé étroit, comment ne pas se tourner vers des espaces qui semblaient offrir davantage de souffle ? Ces espaces moins connus, moins reconnus, parfois dénigrés par l'histoire m'ont peu à peu forgé, et ont cristallisé en moi les assises d'une situation marginale faite de « piraterie éducative » que j'envisageais comme une porte de sortie, une mise en congé délibérée de la société éducative formelle. Petit à petit, cette situation de marginalité subie a évolué en une posture épistémopolitique de recherche radicalement critique m'offrant aujourd'hui la possibilité de présenter, dans cette thèse, une synthèse réflexive.

Cette thèse adopte l'allégorie de la piraterie. L'allégorie est une sorte de « miroir déformant » qu'on utilise comme révélateur d'éléments de réalité. Elle sert ici à scénariser la thèse, mais aussi et surtout comme « levier de déplacement paradigmatique » (Grossmann, 2003, p. 56). Beaucoup ne retiennent de la piraterie que son aspect effrayant et barbare. Certes, les actes de sauvagerie ne furent pas absents de cette épopée. Mais si la piraterie inspire ce document, ce n'est que sous certains aspects et de façon métaphorique. Les actes de barbarie appartiennent au

barbare dans sa dimension d'« étranger », celui qui vient d'au-delà des portes de la société connue et contrôlée. Son incursion dans la société policée paraît radicale et sauvage. Mais c'est précisément dans sa radicalité que l'aventure pirate est maîtresse. Elle allie à la fois l'imagination et la révolte, l'utopie et l'aventure.

Certains ne manqueront pas, j'en suis sûr, de me faire redescendre de ce qu'ils percevront chez moi comme une utopie romantique ou comme un reste de colère mal dirigée. Je vois déjà les sourires en coin. Effectivement, le temps de l'utopie et celui de la colère ont bien eu une place dans ce parcours de recherche ; il en reste encore quelques traces.

Quelques esprits austères, fâchés sans doute avec leur part d'enfance, prétendraient à toute force séparer du « mythe », évidemment trompeur, le « réel » forcément plus banal, et certes leur travail n'est pas inutile de nous rappeler à la patience de ce qu'ils appellent, non sans quelque naïveté parfois, les « faits », mais leur manquera toujours l'essentiel : de comprendre ce qui en un temps souleva, et qui ne fût pas seulement l'appât du gain facile, tant de gueux, forbans et pauvres hères, jusqu'à leur faire escalader le ciel – bref de pouvoir répondre à cette simple question de ce que purent bien avoir ce temps et ce lieu pour que le mythe y prenne corps. [...] Et nous pressentons bien que notre fascination vient de ce qu'en cette aventure se joue quelque chose qui la dépasse infiniment, et vaut pour l'humanité entière, révèle en chacun des puissances refoulées – qu'en eux, et dans les élans qui les portaient sur les mers caraïbes, dans leurs crimes comme dans leurs rêves et surtout dans ce qui les lie les uns aux autres, nous nous reconnaissons.

(Le Bris, 2001, p. 10)

Je l'admets, la piraterie porte en soi le rêve et la révolte. Et ces dimensions ne sont pas absentes de cette thèse. Elles sont une façon de montrer que d'autres mondes (éducatifs) sont possibles. Au-delà des écoles policées, des murs de la ville et de la tranquillité des ports existent des ailleurs pédagogiques, des espaces de liberté éducative, des îles mystérieuses aux trésors éducatifs dont il reste encore sans doute à dessiner les cartes, des criques inexplorées où jeter l'encre. Quel pédagogue n'a pas rêvé de partir à l'aventure éducative, laissant de côté les reconnaissances et les titres,

simplement prendre la mer, assumer sa dissidence ? Alors, en écrivant ces lignes sur une éducation qui donne congé aux écoles même alternatives, je cherche à forger une sorte de légitimité inédite, je crois, à la collection des expériences éducatives marginales non institutionnelles que j'ai pu glaner ici et là : dans les sociétés traditionnelles, chez les parents des sociétés industrialisées qui ont fait le choix de « l'éducation à domicile », et chez ceux qui éduquent délibérément leurs enfants en voyage. Il manquait, me semble-t-il, une recherche-synthèse qui puisse restituer un sens ou une profondeur à ces expériences parsemées, répondant ainsi à l'appel lancé par Ivan Illich dans son ouvrage *Libérer l'avenir* (in *Œuvres complètes vol. 1*, 2004, p. 186-187) :

Je lance un appel pour que se développe une recherche qui vise à remplacer les produits dominants le marché [...], les écoles et les programmes impératifs interdisant de s'instruire à ceux qui n'ont pas suivi le bon chemin, qui ne se sont pas enfermés assez longtemps dans les salles de classe, qui ne veulent pas payer le prix du savoir en se soumettant à la surveillance, à la sélection, aux diplômes et à l'endoctrinement.

Certains, peut-être, naviguant traditionnellement sur des bateaux patentés trouveront que cette approche est houleuse, voire dangereuse, que cette recherche est un assaut-surprise à contre-courant, l'abordage d'un étudiant embusqué surgi d'un au-delà des habitudes de recherche, des règles de la société éducative, du sens de l'histoire, bref un acte de piraterie universitaire. Cette thèse ne saura plaire à tout le monde, elle n'a pas pour vocation le consensus. Mais, en écrivant ces lignes, je formule modestement le rêve de m'adresser à la part d'ombre qui habite secrètement les acteurs de l'éducation institutionnelle pour que les propos qui tracent les contours de cette dissidence fassent vibrer en eux l'appel du large, les rappelant à leur rêve de changer le monde et que, peut-être dans mes mots, ils y trouvent quelque chose d'eux-mêmes.

Bien sûr, cette recherche est à la fois chargée d'implication personnelle et d'authenticité. Je devrai en assumer la subjectivité dans la tradition de mes illustres prédécesseurs :

On croira moins lire un traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation. Qu'y faire ? Ce n'est pas sur les idées d'autrui que j'écris ; c'est sur les miennes. Je ne vois point comme les autres hommes ; il y a longtemps qu'on me l'a reproché. Mais dépend-il de moi de me donner d'autres yeux, et de m'affecter d'autres idées ? Non. Il dépend de moi de ne point abonder dans mon sens, de ne point croire être seul plus sage que tout le monde ; il dépend de moi, non de changer de sentiment, mais de me défier du mien : voilà tout ce que je puis faire, et ce que je fais.

(Rousseau, 2009, p. 16)

L'existence de l'objet est, selon certaines traditions de pensée, une affaire d'objectivité. Mais la connaissance de l'existence de l'objet s'installe à l'intérieur d'un sujet connaissant et là intervient la perception forcément subjective. La réalité ne se donne pas à voir à nu. L'objectivité souvent affichée comme la posture de rigueur pour un scientifique ne me semble donc pas la plus adaptée dans le cas qui me préoccupe. « En réalité, l'évolution n'a pas équipé l'homme pour se forger une connaissance objective », disait Goldsmith (2002, p. 86). Et Edgar Morin (2000, p. 19) d'ajouter : « Aucun dispositif cérébral ne permet de distinguer l'hallucination de la perception, le rêve de la veille, l'imaginaire du réel, le subjectif de l'objectif ». On peut effectivement questionner la validité d'une connaissance qui revendiquerait l'absence d'influence d'un sujet connaissant (Popper, 1998). La perception, la sélection des données, la réflexion, l'analyse, la critique, la synthèse, la formulation des résultats sont tous des processus impliquant fortement notre humanité en tant que sujet. « À aucun niveau d'organisation, l'information utilisée par les systèmes naturels ne s'avère objective » (Goldsmith, 2002, p. 82). Toute information, qu'elle soit génétique, cognitive, sensorielle ou émotive, est filtrée par le sujet qui la traite en fonction de son projet en devenir.

La forme de connaissance la plus haute est toujours atteinte lorsque le connaissant, le sujet humain, s'unit et s'identifie si complètement à l'objet que les deux ne sont plus différenciés. Car différenciation ou distinction signifie distance, et dans la relation cognitive, distance est synonyme d'ignorance.

(Izutsu, cité dans Goldsmith, 2002, p. 83)

Cette position exprimée sans surprise par un chercheur asiatique s'inscrit dans une optique très différente des options de la science occidentale. Il se pourrait que la connaissance construite par le sujet se nourrisse alors d'un aller-retour fécond entre deux pôles : l'unification d'une part, et une distanciation *théorisante*, un recul critique fait d'intersubjectivités d'autre part.

Je ne m'aventurerai donc pas dans une recherche d'objectivité autant inaccessible que malvenue. Par là même, la notion de « biais » devient caduque, la ligne droite étant impossible à tenir. En revanche, je tenterai de m'en tenir à une posture critique face à mes propres résultats et interprétations au cours de ma recherche. Je serai transparent sur mon parcours, mes influences, mes préférences et mes options, mon bagage affectif et émotionnel, mes rêves et mes espoirs, ... Et puisque je n'ai pas le choix de les transporter avec moi, ils sont mes indispensables passagers clandestins; vous les lirez à travers mes mots, vous les devinerez à travers mes prises de position. Ils ne sont pas des biais me faisant dévier d'une ligne droite imaginaire. Ils sont ce que je suis, ce que j'ai été et ce que j'aspire à devenir. C'est dans ma capacité à en rendre compte de façon authentique et transparente qu'il faudra aller chercher une part de la rigueur de cette recherche.

Ma recension d'écrits n'est pas présentée de façon systématisée (banques de données, mots clefs, critères de sélection des sources...). Cette thèse arrive pour moi à la croisée d'un parcours de vie qu'il serait difficile de retracer dans les détails exigés par une telle systématisation. Les nombreux ouvrages présents dans la bibliographie de cette étude ont été rencontrés selon un processus en spirale partant d'ouvrages de références ou sur les conseils de personnes avisées, de références apportées au détour de conversations, des renseignements glanés ici et là. Le travail plus systématique de lectures dirigées exigé dans le parcours doctoral a également apporté quelques éléments.

Par ailleurs, on pourra noter que les perspectives, thèmes ou concepts au cœur de cette recherche, soit piraterie, alternatives éducatives hors école, ethnopédagogie, voyages éducatifs en famille, indiscipline..., forment un tout original qui échappe, pour l'essentiel, aux perspectives habituelles de la science éducative et aux références classées des bibliothèques.

Mon intérêt pour l'éducation et particulièrement ses voies alternatives date très certainement de la souffrance ressentie dans mes années scolaires. C'est pour me consoler d'un chagrin d'école que ma mère m'offrit un livre de Sénèque au détour de mes dix ans. Et puis je me revois encore à treize ans sur les marches de l'école Lacordaire à Marseille à dévorer *Libres enfants de Summerhill* au lieu d'aller en classe. A dix-huit ans, j'ai partagé durant tout un hiver l'existence de groupes qui avaient choisi de vivre en forêt et d'y éduquer leurs enfants, et bien plus tard, j'hébergeai sur un terrain dont j'avais la charge, la famille saltimbanque du cirque *Pacotille* dont aucun des quatre enfants n'est jamais allé à l'école. Le père, enseignant diplômé, était le clown de leur cirque itinérant. Je voyage aussi depuis longtemps avec l'œuvre d'Ivan Illich dans mes bagages. Il m'est donc difficile de retracer systématiquement mes sources et les fondements de ma vision. J'ai un peu de mal à isoler ce que j'aurai appris dans le cadre de mon parcours doctoral de mes apprentissages au long de la vie. Ma « recherche officielle » est un continuum riche et fécond, mais qui ne représente somme toute qu'une partie de ma quête.

Dans cet ordre d'idées, la littérature contemporaine que l'on trouve habituellement dans les réseaux « d'éducation à domicile » (dont le plus récent succès *Et je ne suis jamais allé à l'école, histoire d'une enfance heureuse*. Stern, 2011) est composée essentiellement de récits-témoignages-réflexions utiles à illustrer le phénomène. Cependant, il m'a semblé que la fonction sociale de cette thèse en même temps que son apport original devait relever d'une dimension plus fondamentale. Mes différentes interventions, conférences ou ateliers (lors du Symposium de

l'Association Québécoise d'Éducation à Domicile, par exemple) m'ont amené à penser que l'on attendait d'un universitaire autre chose qu'un témoignage supplémentaire, mais bien plus une certaine systématisation des fondements dont les familles pourraient s'inspirer pour bâtir une assise de légitimité théorique à leur pratique éducative. Je n'ai donc pas choisi de systématiser ces ouvrages-témoignages. Enfin, et à titre d'exemple du peu de littérature existant sur l'objet et les thèmes de ma recherche, le magazine *Enfants Québec* (juillet-Août 2011) qui a consacré un article sur les voyages en famille ne fait référence qu'à une seule source documentaire : *La pédagogie de l'ailleurs* (Pardo et Cardonnel, 2011)

Quant au chapitre consacré à la l'exposé de la problématique, il présente de quelle façon l'institutionnalisation de l'éducation, malgré sa diversité interne, ses réussites et ses apports, n'a pas parfaitement tenu ses promesses émancipatoires à cause notamment de la mise en discipline qu'exigeait la gestion des masses. Éducation pour tous peut-elle rimer avec éducation pour chacun ?

Ce chapitre montre de quelles façons l'école, comme lieu d'éducation, constitue une forme d'obstacle entre l'enfant et son environnement naturel et familial. Ici est remis en cause le fait qu'un État arrime de manière institutionnelle un enfant à sa chaise six ou sept heures par jour, cinq jours par semaine, durant une quinzaine d'années. Cependant, affirmer que l'école, dans son acception actuelle, sépare de fait l'enfant de sa famille et de la diversité des espaces naturels plusieurs heures par jour ne veut pas dire que toute tentative d'éducation collective est vouée à l'échec (voir à cet effet la merveilleuse expérience de l'école des Amanins en France¹), ni que chaque

¹ L'école du Colibri, situé sur la ferme des Amanins en France, s'inspire de la philosophie de Pierre Rabhi et prône notamment une éducation ancrée et une écologie relationnelle.

enseignant est un « ravisseur » d'enfants, pas plus que chaque famille puisse réussir mieux par sa seule ascendance familiale. Le lecteur attentif pourra trouver en outre deux constantes :

Je n'adresse en aucun cas de critique aux enseignants, non que je crusse que chacun d'eux accomplisse son travail à la perfection, mais parce que je les tiens pour seuls remparts à l'implacable traitement scolaire. Et, si un élève a une chance d'apprécier l'école, ce sera le plus souvent à l'enseignant et à l'équipe pédagogique qu'il le devra, non au caractère institutionnel de l'école.

Il n'y a dans ces lignes aucun « chèque en blanc » attribué aux familles. Les cas de familles défaillantes sont légions, et l'exercice de l'oppression n'a pas attendu sa forme étatisée pour se déployer. Mais, de la même façon que je n'adresse pas de critiques aux enseignants, je ne pose pas en préambule la « faillite éducative » des parents.

L'argumentaire de cette problématique n'est donc pas construit sur la base d'exemples appelant des contre-exemples, mais sur le constat sans doute un peu froid que la structure scolaire faite de salles de classe et de programmes prédéterminés ne puisse pas tout à fait dissimuler les pressions qui pèsent sur elle en tant qu'institution d'État et qu'elle répercute plus ou moins consciemment sur les enfants comme cela sera montré plus loin.

Il serait donc erroné d'y voir une critique de chacun des intervenants du système scolaire, ou encore une critique essentialiste s'appuyant sur une sorte de « tare congénitale » de ce système, ou encore une naïve célébration du cadre familial. Mon propos se situe dans une réflexion large traitant de certains paradoxes du consensus scolaire qui ne gagnerait pas à se résumer à un débat fait d'échange d'exemples. Nous connaissons tous de « bons et de mauvais » professeurs, de « bons et de mauvais » parents. Mais, dans une perspective élargie, il apparaît que les parents restent *a priori*

les mieux placés pour aimer leurs enfants et parfois pour les éduquer. C'est à ces « parfois » que cette thèse s'intéresse et rend hommage.

À la réflexion, ma posture, dans l'ensemble, n'est pas si éloignée de celle du mouvement historique des sages femmes au Québec ou plus récemment de celui des « aidants naturels ». Nos démarches ont en commun de s'appuyer entre autres sur une légitimité historique, une critique de l'institutionnalisation – à travers l'hôpital, les maisons spécialisées, les écoles... – et un appel à la diversité sociale.

Les chapitres de la thèse consacrés aux résultats de la recherche montreront comment, dans plusieurs cas, l'éducation dans la famille et dans la communauté peut favorablement inspirer et même remplacer l'école. Mais les alternatives éducatives qui seront présentées, si elles doivent à la créativité et à l'inventivité éco-sociale, ne s'enracinent pas moins dans des traditions éducatives à la légitimité archaïque. En professionnalisant l'acte d'éduquer, l'institution scolaire a quelque peu renvoyé aux oubliettes de l'histoire éducative quelques-unes des situations et des occasions d'apprentissage les plus anciennes et peut-être les plus pertinentes de l'humanité. De la même façon que l'agriculture industrielle disqualifia l'agriculture paysanne naturelle qui pour se réinventer a dû utiliser l'appellation « biologique » ou « organique », les éducations ayant perdu leur titre de « traditionnelles » au profit de l'organisation scolaire doivent se réhabiliter en se réinventant. Pouvons-nous parler alors d'éducation « biologique ou organique » ? Quoi qu'il en soit, cette réhabilitation répond à un exercice de créativité, de valorisation de la diversité, mais peut-être aussi à une volonté de justice envers des générations d'éducateurs anonymes et de leur savoir-faire pédagogique tombé dans l'oubli.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
AVANT PROPOS.....	VII
LISTE DES FIGURES.....	XXIII
LISTE DES TABLEAUX.....	XXV
RÉSUMÉ	XXVII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE : SORTIR DE LA SALLE DE CLASSE	5
1.1 Deux postulats pour appuyer cette recherche.....	8
1.2 L'enfance de la discipline	13
1.3 Les dimensions de l'oppression	16
1.3.1 L'oppression écologique ou l'insuffisance de nature.....	21
1.3.2 L'espace et le temps : une anatomie de la salle de classe :	22
1.3.2.1 Contrôler l'espace.....	24
1.3.2.2 Contrôler le temps et l'activité	26
1.3.2.3 La salle de classe au regard de la convivialité.....	27
1.4 Le trouble du déficit-nature.....	32
1.4.1 « À cour de re-crédation? »	34
1.4.2 L'abandon scolaire, effet de l'oppression?	35
1.5 Les voies alternatives	40
1.6 Questions et objectifs de recherche.....	43
1.7 Limites, interrogations et objections fréquentes	46
CHAPITRE II	50
CADRE THÉORIQUE	50
2.1 Quelques clefs de lecture	51
2.1.1 Le concept de théorie	51

2.1.2 Les transversaux éducatifs	52
2.1.3 Les principaux champs d'influence de la recherche	54
2.1.3.1 L'éducation relative à l'environnement.....	54
2.1.3.2 La pédagogie critique	56
2.1.3.3 La pensée libertaire.....	57
2.2 Les voies de la piraterie éducative	58
2.2.1 La piraterie : un souffle libertaire ?.....	59
2.2.2 La piraterie éducative.....	61
2.2.3 Les nouvelles radicalités	67
2.2.4 Les limites de la « pensée pirate »	70
2.3 Cartographie sommaire des éducations pirates – Les Caraïbes éducatives	71
2.3.1 Les îles : un regard ethnopédagogique.....	72
2.3.2 Les bastions pirates : la perspective d'une éco-éducation	77
2.3.3 La mer - Le voyage comme expérience éducative.....	84
2.3.3.1 La temporalité en voyage	88
2.3.3.2 L'espace du voyage	88
2.3.3.3 Le voyage comme altérité	89
2.3.3.4 La philosophie du voyage.....	89
2.3.3.5 L'expérience du voyage	89
2.3.3.6 L'approche pédagogique offerte par le voyage	91
2.3.3.7 Les stratégies possibles en voyage autonome.....	93
CHAPITRE III	95
MÉTHODOLOGIE.....	95
3.2 Démarche pour le volet théorique de la recherche.....	100
3.3 Démarche pour le volet empirique de la recherche.....	102
3.3.1 Le pôle épistémologique	102
3.3.2 L'analyse réflexive.....	103
3.3.3 L'étude de cas	104
3.3.4 « L'éco-anthropologie familiale ».....	105

3.3.5 Un recul réflexif sur les résultats d'une recherche antérieure.....	106
3.3.6 Stratégies de collecte de données concernant le cas particulier d'éducation en voyage dans ma famille	107
3.3.6.1 Du carnet de voyage au journal de bord.....	109
3.3.6.2 La photographie.....	110
3.3.6.3 La correspondance personnelle	113
3.3.7 Études de cas auprès de deux autres familles.....	113
3.4 Articulation du volet empirique et théorique pour le volet spéculatif	114
3.5 Critères de validité de la recherche	116
3.6 Enjeux éthiques et déontologiques.....	118
CHAPITRE IV	120
RÉSULTATS ET DISCUSSION DU VOLET THÉORIQUE.....	120
4.1 Le libertaire, l'enseignant, le philosophe et le naturaliste.....	121
4.1.1 Sébastien Faure, le libertaire	122
4.1.2 Célestin Freinet, l'enseignant.....	123
4.1.3 Edgar Morin, le philosophe.....	126
4.1.4 David Sobel, le chercheur naturaliste.....	127
4.1.5 Une synthèse des transversaux éducatifs	131
4.2 Les apports de l'ethnopédagogie.....	133
4.2.1 La langue.....	134
4.2.2 Le conte.....	136
4.2.3 La solitude.....	138
4.2.4 Le groupe	139
4.2.5 Le geste	140
4.3 Un certain patrimoine.....	141
4.4 Synthèse des apports du volet théorique	142
CHAPITRE V	143
RÉSULTATS ET DISCUSSION DU VOLET EMPIRIQUE.....	143
5.1 Les apports de l'éco-éducation : analyse réflexive	143

5.1.1 La pédagogie de projet	144
5.1.2 L'utilisation des infrastructures éducatives non-formelles	146
5.1.3 Mise à profit de la découverte nature	148
5.1.4 L'insertion dans un réseau social	149
5.2 Le voyage : Un espace éducatif retrouvé	153
5.2.1 Présentation de ma famille et de notre voyage.....	154
5.2.2 Fragments d'un voyage	155
5.2.2 Présentation des deux autres familles	157
5.3 Présentation des résultats du voyage par catégories	159
5.3.1 Apprendre du voyage	159
5.3.1.1 Préparation.....	160
5.3.1.2 En cours de route... ..	161
5.3.1.3 Apprentissages liés aux interactions avec d'autres	163
5.3.2 Apprentissages au contact de la nature	164
5.3.2.1 Découverte.....	164
5.3.2.2 Empathie.....	165
5.3.2.3 Compréhension.....	166
5.3.2.4 Aménagement.....	167
5.3.2.5 Frugalité.....	169
5.3.3 Apprentissages liés à des lieux historico-naturels ou culturels.....	170
5.3.4 Apprentissages liés aux activités.....	172
5.3.5 Réflexions sur la dynamique éducative	174
5.3.6 Enjeux, défis et pistes de solutions	176
5.3.6.1 Enjeux et défis	176
5.3.6.2 Pistes de solutions.....	179
5.3.6.3 Le retour	180
5.3.7 Le voyage, et après.....	180
CHAPITRE VI.....	182
PROPOSITION SPÉCULATIVE POUR UNE ÉDUCATION SANS ÉCOLE.....	182

6.1 L'environnement	185
6.1.1 L'espace, Genius Loci et Genius Peregrini : les lieux de la signification.....	185
6.1.2 Prendre le temps, laisser le temps	186
6.2 L'enfant <i>apprenante</i>	187
6.2.1 L'auto-initiation du processus d'observation-imitation	187
6.2.2 L'exploration personnelle	189
6.3 Une pédagogie de la bienveillance.....	190
6.4 Apprendre à connaître : le rapport à la connaissance.....	191
6.5 Le souffle pirate et l'indiscipline	194
6.5.1 La proposition d'éducation pirate	195
6.5.2 Éloge de « l'indisciplinarité »	196
6.6 Regard sur la quadrature SOMA du cercle de l'éducation	200
6.6.1 SOMA : l'impossible équation	200
6.6.2 SOMA ou l'interprétation polymorphe.....	202
CONCLUSION	204
Regard sur la démarche et les résultats de la recherche	204
Pistes de recherche	205
Pour en finir avec les incantations	206
POSTFACE.....	211
APPENDICE A	212
GUIDE D'ENTREVUE.....	212
APPENDICE B	213
CARTES POSTALES DE LYLHÈM.....	213
APPENDICE C	215
DESCRIPTION DU CARNET DE VOYAGE DE LYLHÈM.....	215
APPENDICE D	217
PHOTOS DE VOYAGE	217
RÉFÉRENCES.....	225

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Sphères d'influence de l'éducation pirate	62
2.2 Le voyage selon des perspectives phénoménologique et éducative.....	87
3.1 La place relative de l'explication rationnelle dans le processus de compréhension.	116
5.1 Schéma synthèse illustrant les sphères d'influence des pratiques éducatives des familles étudiées (Pardo, 2009a, p. 120).....	152

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
4.1 Une synthèse de transversaux éducatifs	131
5.1 Catégorisation des informations présentes dans les cartes postales dictées par Lylhèm au fil du voyage	155
5.2 Catégorisation des informations présentes dans le carnet de route de Lylhèm	156
6.1 Inspirations pour une proposition théorique	184
6.2 Caractérisation de l'éducation en fonction de trois voies possibles.....	197

RÉSUMÉ

Cette thèse présente des fondements pour une éducation alternative au système scolaire, contribuant ainsi à la diversité socio-éducative et au dialogue des éducations. Si, dans un premier temps, on s'intéresse aux limites de l'institution scolaire, c'est pour montrer pourquoi l'école ne peut s'imposer seule comme proposition éducative. Cette idée s'appuie notamment sur le constat que l'environnement contrôlé des écoles et le peu de place accordé au lien entre l'enfant et la nature constituent une entrave à la mission émancipatoire de l'éducation scolaire.

Cette thèse explore, dans cette perspective, les possibilités d'alternatives en s'adossant à deux postulats : 1. C'est aux parents, aidés par la communauté éducative, que revient d'abord le rôle d'éduquer leurs enfants; 2. Un enfant grandit mieux dans un environnement libre et diversifié que dans un environnement unique et contrôlé.

À partir de ces postulats, cette recherche explore diverses situations éducatives alternatives à la proposition scolaire. Mettant en œuvre une méthodologie inventive, elle tente de contribuer à mettre au jour les fondements et les pratiques des éducations qui ont cours dans les sociétés traditionnelles sans école, mais aussi au sein des familles qui choisissent d'assumer l'éducation de leurs enfants sans avoir recours aux institutions scolaires et chez celles qui privilégient le voyage comme support à l'éducation de leurs enfants.

De cette démarche ressortent les principaux éléments fondamentaux pour une éducation alternative à celle proposée par l'institution scolaire. Utilisant de façon transversale la métaphore de la piraterie comme levier de déplacement paradigmatique, cette thèse tente d'ouvrir quelque espace pour donner du souffle à la démarche éducative et contribuer au dialogue pédagogique, à l'inventivité et à la diversité socio-éducative, condition indispensable à la bonne santé de nos sociétés.

Mots clés : Éducation, alternative, environnement, piraterie

INTRODUCTION

L'école, dans nos sociétés industrialisées, semble imposer à la fois l'évidence de son bien-fondé et celle, corolaires, de son déploiement. Malgré une vive critique – émanant la plupart du temps d'ailleurs de l'intérieur de ses rangs –, l'école remplit globalement sa mission de cohésion sociale et d'employabilité : les enfants sont pris en charge, les parents peuvent aller travailler. Soulever la possibilité d'alternatives² à l'école relève – et je suis bien placé pour le savoir – presque d'une « anomalie » dans le consensus social difficile à concevoir pour beaucoup.

La posture consistant à théoriser une résistance éco-sociale à l'évidence du projet scolaire reste, à plusieurs égards, marginale. Elle s'appuie sur une vision épistémopolitique visant à montrer que l'école n'a pas apporté un point final à la réflexion éducative. Les recherches d'alternatives ne sont d'ailleurs pas circonscrites au domaine de l'éducation; elles coexistent sur des sujets aussi différents que l'alimentation, le transport, l'énergie, la santé..., valorisant ainsi la diversité comme indicateur de la bonne santé de nos sociétés. Pourtant, les parents qui s'inscrivent avec leurs enfants dans les alternatives éducatives peinent à trouver – notamment dans la francophonie – les publications qui leur offriraient des soutiens théoriques qui puissent à la fois enrichir leurs pratiques, appuyer leur choix et, pour certains, les éveiller aux enjeux et aux difficultés de ce chemin pris dans les ronces.

² L'adjectif « alternative » n'est pas utilisé ici et tout au long de cette thèse dans son sens originel de choix entre deux solutions, mais dans son acception plus moderne désignant « d'autres solutions ».

Cette thèse vise à contribuer à remplir le quasi vide documentaire – comparé à l'abondance de la documentation universitaire sur la réalité scolaire – induit par l'évidence d'une société scolarisée. Elle s'inscrit modestement dans l'héritage d'Ivan Illich puisque peu d'ouvrages ou d'articles en français ont été publiés depuis *Une société sans école* (1971). Elle ne prétend pas être à la hauteur de cette nécessité documentaire, mais elle se veut une synthèse méthodique des critiques adressées au système scolaire et des alternatives possibles dont voici présentée l'articulation des différents chapitres.

Le chapitre consacré à la problématique porte sur la difficulté que peut rencontrer une école ayant posé ses premières pierres sur des fondements scellés par la société industrielle de tenir toutes ses promesses d'émancipation pour les personnes. Ce chapitre est à la fois trop court et trop long. Trop court, car les questions que soulève l'institutionnalisation de l'éducation telles que l'importance des mécanismes de discipline, l'affaiblissement du lien entre les enfants et la nature, l'abandon scolaire, ne peuvent être contenues ou épuisées en quelques dizaines de pages. Trop long, car, en effet, le propos central de cette étude est d'apporter des réflexions, des regards et des données propres à contribuer à la formulation de fondements pour une éducation alternative au système scolaire. Cette problématique est donc une sorte de détour nécessaire pour mettre en contexte la situation socio-éducative critiquée et pour justifier la recherche d'alternatives. Considérée comme détour, elle est forcément trop longue. Considérée comme une description des difficultés de l'école à amener les personnes au bout de leur marche vers la liberté, elle est certes trop courte. Le regard porté sur l'école dans ce premier chapitre ne manquera pas de soulever des discussions. L'enjeu est bien de déterminer le degré optimal de radicalité qui permet le mieux de mobiliser des ruptures – plutôt que la rupture – avec une forme de consensus dominant. L'objectif de ce premier chapitre est de rayer un peu le vernis de la prescription scolaire et de l'évidence de ses bienfaits pour laisser apparaître la

nécessité de consacrer une thèse à la recherche d'alternatives crédibles, et ainsi disposer l'esprit à explorer la possibilité d'une éducation sans école.

Ensuite, le chapitre consacré au cadre théorique ouvre sur quelques éléments clefs pour la compréhension de cette recherche. Ce chapitre décrit également la toile de fond théorique sur laquelle se dresse la proposition spéculative d'éducation pirate. Enfin, il offre un tour d'horizon de la dimension théorique et conceptuelle du voyage et de ses opportunités éducatives.

Le chapitre portant sur la démarche méthodologique de la recherche débute par l'expression d'une précaution épistémologique mettant à distance critique la part des protocoles et des référencements en vigueur dans une certaine science. Ensuite, l'ensemble des outils de collecte de données et d'analyse sont décrits un à un avec leurs possibilités et leurs limites.

Les résultats de la recherche sont présentés en trois chapitres, IV, V et VI. Le premier (chapitre IV) est consacré aux résultats du volet théorique de la recherche. Il débute par la mise en dialogue de quelques grands auteurs ayant proposé ce qu'il convient d'appeler des « transversaux éducatifs ». Ensuite sont exposées en les analysant les conclusions d'un essai théorique sur les pratiques éducatives, repérées comme ethnopédagogie, transversales à différentes sociétés dites « traditionnelles ».

Le deuxième (chapitre V) présente les résultats du volet empirique de la recherche en faisant ressortir quelques éléments importants issus du phénomène de « l'éducation à domicile ». Il s'agit d'abord de porter un regard réflexif sur les résultats d'une recherche antérieure. Ensuite, une très large part de ce chapitre est consacrée aux apports du voyage en famille pour la construction et l'enrichissement d'une théorie d'éducation alternative.

Ces deux chapitres, en lien avec le cadre théorique, conduisent à la présentation, dans un troisième (chapitre VI), d'éléments aptes à enrichir une proposition de fondements pour une éducation alternative.

La thèse se termine par une discussion sur les possibilités et les limites qu'offre cette proposition d'éducation alternative et comment, par un dialogue soutenu avec l'institution scolaire, elle pourrait favorablement l'inspirer. On y discutera plus spécifiquement de la place laissée à l'imprévu dans l'aventure éducative et des limites de l'analyse des situations éducatives par le traditionnel modèle *Sujet-Objet-Milieu-Agent* (SOMA).

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE : SORTIR DE LA SALLE DE CLASSE

L'esprit humain a réagi aux accidents de l'histoire en créant des institutions qui nous manipulent. Aujourd'hui on comprend mieux l'esprit humain, ce qui devrait aider l'homme à se protéger contre ces institutions. Mais encore faut-il profiter de ces nouvelles connaissances pour changer le contenu de l'enseignement scolaire.
(Premack, 2009, p. 69)

C'est l'existence dans notre comportement personnel et dans nos propres institutions, de conditions qui ont permis dans les pays étrangers, la victoire de l'autorité extérieure, de la discipline, de l'uniformité, de la dépendance envers le Chef. Par conséquent, le champ de bataille est aussi ici, en nous-mêmes et dans nos institutions.
(John Dewey, cité dans Fromm, 2010, p. 13)

On peut donc lire la révolte pirate comme on lit toute révolte afin de dessiner cette barrière mystérieuse qui court à travers toute l'histoire et dans le déduit de chaque conscience, entre l'acceptation et le refus.
(Lapouge, 1987, p. 120)

Depuis que l'humanité a conscience d'elle-même et des enjeux de ses propres moyens de subsistance dans un monde en devenir, elle a cherché à transmettre à ses plus jeunes l'expérience et les connaissances jugées utiles. À travers les histoires des peuples, on trouve un grand nombre d'actes individuels et collectifs perçus comme aptes à permettre à une culture de se survivre à elle-même à travers ses enfants. Rituels de passage, traditions, cérémonies, mais aussi participation à la vie quotidienne, aux exigences et à la nécessité de se nourrir, de se vêtir, de se déplacer, ... constituent l'expérience éducative la plus répandue de notre histoire commune.

Plus récemment, en lien avec certaines catégories opérantes de la modernité et prenant les formes d'une marche historique globalisante, ont émergé des conceptions telles que « l'enfance », « l'enseignement » et plus récemment encore « la professionnalisation de l'acte éducatif ». Cette dernière, très nouvelle dans l'ampleur de son déploiement, a réussi en moins d'un siècle à occuper une place inédite de quasi-monopole sur la prise en charge de l'éducation et de la qualification de la vie préproductive.

En effet, le jeune humain, qui jusqu'alors, tout en occupant les places les plus basses sur l'échelle sociale, participait toutefois à la vie courante, entré dans le giron des professionnels de l'éducation et se voyait ainsi protégé des dangers et des abus des autorités parentale, patronale et autres. On peut remarquer que durant cette même période ce ne sont pas seulement les enfants qui ont fait l'objet de « l'attention » des professionnels, mais tous ceux que l'on jugeait improductifs : malades, vieillards, fous, handicapés et criminels sont confiés à ceux qui ont reçu l'autorisation de diagnostiquer la « maladie » et d'y apporter le remède. Au fil de ces décennies, de véritables corporations professionnelles se sont mises en place pour revendiquer le contrôle et parfois l'exclusivité de l'exercice de leur science. L'éducation n'a pas échappé à ce phénomène.

Pourtant, il n'existe pas de façon « neutre » ou « normale » d'éduquer les enfants. Chaque décision, chaque acte ou objectif est le résultat d'une intention ou d'une conception s'inscrivant dans un paradigme identifiable. Déjà en 1906, François Guex dans son *Histoire de l'instruction et de l'éducation* exprimait l'idée suivante : « Tout système d'éducation correspond à un idéal social quelconque et, partout, la pédagogie a été et sera ce qu'a été et ce que sera la conception du monde, de l'homme et de sa destinée » (Guex, 1906, p. 19). Or, le temps de l'institutionnalisation de l'éducation correspond, pour la plupart des pays nord-occidentaux, à une course ambitieuse, via l'industrialisation, vers la constitution et le maintien d'empires coloniaux comme

prémises au capitalisme généralisé que nous connaissons aujourd'hui. Plusieurs de ces États étaient d'ailleurs eux-mêmes en voie de constitution – Italie, 1861; Canada, 1867; Allemagne, 1871; Norvège, 1905; etc. – ou aux prises avec la stabilisation de leurs frontières et de leur identité, parfois avec l'uniformisation de leurs différentes cultures régionales. Il fut donc extrêmement tentant de faire de l'éducation une affaire d'État. Les États nations ont très tôt compris l'intérêt de greffer sur les aspirations humanistes de l'éducation les instruments utiles à l'avènement de leur puissance politico-économique. Ainsi, en bâtissant les savoirs, en faisant de l'acte éducatif le résultat diagnostiqué d'une science établie, la société faisait entrer les enfants dans les classes, sans doute pour leur bien, mais aussi pour celui des États auxquels ils étaient redevables.

L'exemple de Jules Ferry, le père de l'école « gratuite, laïque et obligatoire » en France et fervent défenseur de l'empire colonial, est éloquent. L'éducation devait alors donner à la République des représentants soumis et fidèles, capables de porter haut les couleurs de la France dans les colonies. Le rapport entre éducation et économie est éloquent dans son discours à la Chambre des députés en 1885 :

Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai! Il faut dire ouvertement qu'en effet, les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. [...] La question coloniale, dans les pays comme le nôtre, dont le caractère même de l'industrie est lié à des exportations considérables, est vitale pour la question des marchés. [...] De ce point de vue, la fondation d'une colonie est la création d'un marché.

(Jules Ferry, 1885, p.17-18)

Aujourd'hui, l'influence des sphères politico-économiques sur les systèmes éducatifs ne semble pas s'être amoindrie. Entre autres, les débats entre enseignement laïc et enseignement religieux montrent que cette recherche pour influencer la sphère éducative est toujours d'actualité. Ainsi, dans nombre de sociétés, une éducation qui

échapperait aux contrôles institutionnels n'est pas encouragée, sinon que très modestement, par les pouvoirs politiques.

En outre, dans les sociétés industrialisées, les intérêts communs des États et ceux des grands acteurs du secteur industriel n'ont pas été démentis par l'histoire, allant parfois jusqu'à une sorte de relation incestueuse. À titre d'exemples, on peut citer la famille Bush, à la tête des États-Unis durant des années et richissime magna du pétrole, ou Silvio Berlusconi, industriel assurant encore récemment les plus hautes responsabilités de la République Italienne. Pourtant, point de complot à l'œuvre, seulement l'incorrigible habitude humaine qui incite les privilégiés à maintenir le système dans lequel ont été acquis leurs privilèges.

L'enfance est donc aujourd'hui immergée dans l'expérience paradoxale qui, à des fins d'émancipation, a superposé au contrôle parental historique celui de l'État. La problématique de cette thèse est d'abord née de l'inconfort de considérer comme évidents les bienfaits de ce déplacement de responsabilité éducative des parents vers l'institution. Cet inconfort, alimenté par l'étude de plusieurs grands auteurs, provient d'un sentiment d'injustice envers la place laissée, au fil du dernier siècle, au rôle des parents - en lien avec leur communauté - pour fournir à leurs enfants les conditions favorables à leur émancipation. Si le rôle des parents n'est pas nié par l'école, dans le meilleur des cas les parents semblent être considérés comme des « partenaires » au service de la réussite scolaire, les recalant paradoxalement dans une position périphérique quant à l'éducation de leurs propres enfants.

1.1 Deux postulats pour appuyer cette recherche

Si la plupart des écrits universitaires en éducation posent comme postulat silencieux le bien-fondé de l'institutionnalisation de l'éducation et qu'en général, l'auditoire ou le lectorat s'en accommode sans demande de justification, cette recherche s'appuie

quant à elle sur deux piliers moins considérés, mais jugés assez solides pour pouvoir lui servir de postulats :

1) C'est aux parents que revient d'abord le rôle d'éduquer leurs enfants, comme on pourrait le déduire de l'analyse historico-anthropologique de la grande marche de l'humanité, mais qu'on retrouve également dans différents documents internationaux :

Déclaration universelle des droits de l'homme (adoptée par l'Assemblée générale des États Membres des Nations Unies le 10 décembre 1948 à Paris).
Article 26 : « Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. »

Déclaration des droits de l'enfant (proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959).

Principe 7 : « L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents. »

Dès le XIXème siècle, John Stuart Mill (Baillargeon, 2011) posait les termes d'un débat entre les responsabilités éducatives de l'État et celles des parents.

Presque personne ne niera en effet que c'est un devoir les plus sacrés des parents (...), après avoir mis un être au monde, que de lui donner une éducation qui lui permettra de bien jouer son rôle dans la vie, tant envers les autres qu'envers lui-même.

(Mill in Baillargeon, 2011, p.189)

L'originalité de son propos est que la liberté éducative individuelle est invoquée en tenant compte du bien-être de la majorité. La prise en charge de l'éducation par les parents (ou par l'État si les parents n'en ont pas les moyens) est pensée comme un élément de la dynamique collective.

Si le gouvernement se décidait enfin à exiger une bonne éducation pour tous les enfants, il pourrait s'éviter la peine d'avoir à en fournir une. Il pourrait laisser aux parents le soin d'obtenir cette éducation pour leurs enfants où et comme ils le souhaitent (...).

(*Ibid.* p, 190)

Déjà, dans son propos, on peut trouver l'idée que la diversité sociale, et donc éducative, est un gage de l'harmonie collective.

Je réproouve tout autant que quiconque l'idée de laisser la totalité ou une grande partie de l'éducation des gens aux mains de l'État. Tout ce que j'ai dit sur l'importance de l'individualité du caractère et de la diversité des opinions et des modes de vie, implique tout autant la diversité de l'éducation, et lui donne donc la même importance. (...) Une éducation instituée et contrôlée par l'État ne devrait exister qu'à titre d'expérience parmi d'autres en compétition, et n'être entreprise qu'à titre d'exemple et de stimulant dans le but de maintenir un certain niveau de qualité dans les autres expériences.

(*Ibid.* p, 190)

Certes, la famille a été vue à travers une certaine perspective sociologique comme une institution portant une responsabilité éducative à l'instar de l'école. Cette perspective a apporté beaucoup à la connaissance et à la compréhension du monde. Mais il ne faut pas s'y tromper. Le fait qu'un mâle et une femelle d'une même espèce engendrent par accouplement des enfants et les accompagnent jusqu'à leur autonomie relève de quelque chose qui précède la société, les institutions et bien sûr la sociologie. La nature de la famille a quelque chose d'originel dont ne peut se prévaloir l'école. Que l'on puisse porter un regard sociologique sur la famille et qu'alors elle apparaisse comme une institution est chose entendue. Mais il n'y a rien de comparable avec l'institution scolaire, fille de la société (industrielle?), création sociétale visant à servir des besoins collectifs. Dire que l'éducation dans le cercle de la famille et dans celui de la communauté est de même nature institutionnelle que l'éducation scolaire relève d'une « entourloupe » sociologique à laquelle je me dois d'éveiller le lecteur. Leurs légitimités respectives ne reposent en aucun cas sur les mêmes fondements.

2) Un enfant grandit mieux dans un environnement naturel et diversifié, que fermé et contrôlé.

Comme nous le verrons également plus loin, à la section consacrée au trouble de déficit nature, il existe une confluence d'auteurs (Louv 2008 ; Honoré 2008 ; Cardinal 2010 ; Espinassous, 2010 entre autres) qui défendent ce postulat. En Grande-Bretagne, le Centre Interdisciplinaire pour l'Environnement et la Société a mené une méta-étude à partir de très nombreuses recherches provenant des États-Unis, de Scandinavie, du Japon, de Grande-Bretagne qui vont dans le sens de ce postulat.

Il est bien établi maintenant que l'exposition aux espaces naturels peut avoir des effets positifs sur la santé mentale, que ce soit par une vue sur la nature à travers une fenêtre, en étant simplement dans les espaces naturels ou en y pratiquant des activités. (Moore, 1982; Ulrich, 1984; Hartig et al., 2003; Pretty et al., 2005; Barton et al., 2009). Les espaces verts sont importants pour le bien-être mental, et les niveaux d'interaction/engagement sont liés à la longévité et à la baisse du risque de maladie mentale au Japon, en Scandinavie et aux Pays-Bas. (Takano et al., 2002; DeVries et al., 2003; Grahn et Stigsdotter, 2003). De plus, l'importance de la vitamine D obtenue en étant à l'extérieur, exposé au soleil a été récemment identifiée pour son rôle dans la santé à long terme.

(Pretty et coll, 2009, p.4. Traduction libre)

Ainsi, l'équipe de recherche s'appuie sur la littérature scientifique pour identifier des besoins spécifiques aux différentes étapes de l'enfance. Les deux premières étapes et leurs besoins identifiés sont particulièrement pertinents dans le cadre de cette thèse et viennent donner une assise solide aux deux postulats proposés.

La littérature scientifique suggère maintenant qu'il ya trois étapes distinctes de l'enfance pendant lesquelles il y a différents besoins et donc différentes implications pour les comportements des adultes et les politiques publiques.

Le premier âge de l'enfance (0-5 ans). L'attachement, la sécurité et la nourriture sont très importants. La sphère parentale d'influence est dominante, **et les relations entre parents et enfants sont vitales pour le développement de l'enfant.**

Le deuxième âge de l'enfance (6-11 ans) (...). Les enfants s'engagent davantage en dehors de la sphère de contrôle des parents, et **explorent leurs**

environnements pour construire leurs souvenirs et développer leurs capacités cognitives.

Le troisième âge de l'enfance (12 à 18 ans). Les enfants s'éloignent de leurs parents et recherchent à la fois une indépendance (vis-à-vis des structures existantes) et l'intégration (dans le réseau social), plus de risques sont pris, et les limites du monde testées.

(*ibid.* p.5 Traduction libre. Gras ajouté)

De leur côté, plusieurs auteurs convergent pour faire valoir à leur tour, chacun selon sa sensibilité et son époque, des conceptions éducatives en lien avec ces postulats :

Les enfants sont par définition des apprentis, et apprendre est l'activité humaine qui nécessite le moins de manipulation par autrui. La majeure partie de l'apprentissage n'est pas le résultat de l'instruction. Elle serait plutôt le résultat d'une participation sans entraves dans un environnement chargé de sens.

(Illich, 2004, p. 357)

Nous sommes tous des maîtres d'école et notre école c'est l'univers.

(Thoreau, 2005 – *Journal*, 15 octobre 1859)

L'éducation est l'une des nombreuses fonctions sociales clés que l'État a usurpées et qui, dans une société écologique, doit être de nouveau assumée au niveau de la famille et de la communauté.

(Goldsmith, 2002, p. 305)

Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque tout seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde.

(Freire, 1974, p. 62)

Chacun, à sa manière, évoque une éducation avec « le moins de manipulation », assumée par « tous », « ensemble », notamment par « la famille et la communauté » et, ceci, dans « un environnement chargé de sens », « l'univers » et par « l'intermédiaire du monde ». Il semble donc que l'on puisse porter sur la mission éducative un regard qui laisse une grande place à la diversité du monde.

1.2 L'enfance de la discipline

Avant de proposer dans cette recherche une tentative de systématisation et de théorisation de certaines voies éducatives originales et peut-être originelles, je me dois d'adopter une posture critique face au déploiement de l'institution scolaire afin d'en faire apparaître certaines insuffisances. Ce détour me semble indispensable car en effet, si l'école répondait sans ambiguïté à l'ampleur de sa mission émancipatrice, la recherche d'alternatives à l'institution scolaire serait une aventure intellectuelle intéressante, mais socialement stérile.

Cette recherche d'alternatives s'inscrit sans doute dans les mouvements qui depuis longtemps ont, sinon contesté, du moins tenté d'améliorer la proposition scolaire. Sans remettre en question le bien-fondé de l'école, beaucoup de pédagogues avant-gardistes ont critiqué la rigidité du système scolaire. Tête de file de ces mouvements alternatifs, le vaste courant de l'Éducation Nouvelle inspire encore aujourd'hui la réflexion éducative. Néanmoins on peut noter que toutes les grandes figures de ce mouvement sont nées au 18^{ème} et 19^{ème} siècle. Cela ne remet pas en cause la pertinence de leur réflexion mais nuance le terme d'Éducation Nouvelle pour le néophyte.

L'Éducation Nouvelle propose en substance des pratiques pédagogiques axées sur l'intérêt des élèves, dans le respect de leur schéma d'apprentissage en utilisant généralement des méthodes actives. Inspirés par le retentissant « Émile » de Jean-Jacques Rousseau, plusieurs grands pédagogues du monde scolarisé ont proposé des pédagogies alternatives en accordant entre autres de l'importance aux arts, à l'activité physique, à l'implication des élèves et plus tard, à celle des parents. Au rang de ses grands pédagogues inspirants, on compte Dewey et son fameux « *learning by doing* » (apprendre en faisant), Piaget, Montessori, Steiner, Ferrer, Neill... et bien d'autres qui, le plus souvent, ont expérimenté personnellement leurs principes en créant des écoles alternatives. Si ces écoles alternatives ont connu leurs heures de gloire, elles

sont souvent allé jusqu'à l'épuisement de leur possibilité avant de renaître sous une forme nuancée dans les projets scolaires et parfois même, les curriculums formels un peu partout sur la planète.

Pour autant, l'inspiration portée par l'Éducation Nouvelle reste encore marginale, comme si sa mission avant-gardiste devait à jamais la confiner dans une sorte de marginalité intrinsèque. Ses réussites, reprises un peu partout dans le discours des ministères, ne doivent pas masquer qu'elles sont nées dans le cadre d'une virulente opposition aux systèmes éducationnels officiels, de celle d'un Célestin Freinet poussé à la porte de l'institution jusqu'à un Francisco Ferrer criant « vive l'école moderne! » avant de tomber sous les balles d'un peloton d'exécution.

D'autre part, l'Éducation Nouvelle n'a jamais remis en question le bien-fondé même de l'institutionnalisation de l'éducation ce qui lui interdisait un certains nombre de critiques, au premier rang desquelles, le cadre restreint de la classe ou les horaires d'apprentissages. Pour les tenants de ces propositions l'enfant ne cesse d'être un élève, élève libre, joyeux, intéressé... mais un élève tout de même. Toutes alternatives qu'elles soient, ces écoles restent des écoles. Voilà pourquoi il n'est pas certain que l'on puisse évoquer une filiation en ligne droite entre ce mouvement et le propos de cette thèse même s'ils s'inscrivent tous deux au registre des propositions alternatives au système.

Quoi qu'il en soit, si la recherche d'alternatives est pertinente, c'est parce qu'il est possible de croire que l'école dissimule, à l'intérieur de sa mission éducative, certaines dérives qui peuvent parfois entraver la légitime aspiration à l'émancipation des enfants. Parmi ces dérives, on note la volonté de s'assurer de la loyauté des populations à travers la mise en place de plusieurs institutions dans lesquelles des mécaniques disciplinaires s'assurent de la bonne mise en ordre des citoyens. Comme l'a montré Michel Foucault (2009) dans son ouvrage *Surveiller et punir*, les acteurs influents des sphères économique et politique utilisent à leurs fins les institutions par

lesquelles la discipline s'incarne pour obtenir simultanément obéissance et productivité : « Disons que la discipline est le procédé technique unitaire par lequel la force des corps est au moindre frais réduite comme « force politique » et maximisée comme force utile. » (Foucault, 2009, p. 258)

Le système éducatif subit donc très fortement les pressions des sphères économique et politique qui se répercutent plus ou moins consciemment en bout de chaîne sur les enfants sous forme de discipline.

D'un mot, les disciplines sont l'ensemble des minuscules inventions techniques qui ont permis de faire croître la grandeur utile des multiplicités en faisant décroître les inconvénients du pouvoir qui, pour les rendre justement utiles, doit les régir. Une multiplicité, que ce soit un atelier ou une nation, une armée ou une école, atteint le seuil de la discipline lorsque le rapport de l'un à l'autre devient favorable.

(*ibid.*, 2009, p. 256)

Pour ces raisons et pour d'autres, au premier rang desquelles on trouve la volonté d'offrir aux enfants des projets familiaux alternatifs (Brabant, 2004), certains parents font le choix d'éduquer leurs enfants en dehors de l'école³. Ces parents sont-ils de mauvais citoyens, des hyper-parents, des sujets éclairés ? Quoi qu'il en soit, la situation exige d'eux de réussir leur entreprise éducative sans véritablement compter sur l'aide financière des gouvernements qui rechignent à aider les citoyens ne se laissant pas facilement contrôler. Talonnés par les commissions scolaires, inspectés par la Commission des Droits de la Personne et de la Jeunesse, ces parents ne peuvent

³ En s'appuyant sur les deux mémoires de maîtrise alors disponibles au Québec (Brabant, 2004 et Dubé, 2004) ainsi que sur d'autres études internationales, un chapitre de mon propre mémoire (Pardo, 2009a) présente l'état de la question du phénomène de « l'éducation à domicile ». On y trouve les dispositions légales, les raisons des choix des parents et quelques données statistiques significatives. Ces informations sont rappelées au chapitre III.

pas actuellement s'appuyer sur une étude globale qui mettrait en valeur les apports et les possibilités, mais aussi les enjeux et les défis quotidiens d'une éducation alternative à l'école.

Dans le cadre de cette recherche, je souhaiterais donc contribuer, de façon générale, à une meilleure compréhension des réalités, mais également à la mise au jour des fondements sur lesquels s'appuient ces familles ayant fait le choix aventureux des alternatives éducatives. Il apparaît que l'initiative de ces parents n'ait fait l'objet que de peu d'études québécoises (Brabant, 2004; Dubé, 2004; Pardo, 2009a) et pourtant, ils œuvrent souvent sans en prendre conscience à l'inventivité pédagogique, à la créativité éco-sociale, en éduquant leurs enfants dans le vaste éventail des occasions éducatives de la vie, tissant ainsi des rapports féconds avec leurs sphères environnementales et sociales. Ma recherche de maîtrise (Pardo, 2009a) montre, à travers une étude multi-cas portant sur sept familles, que l'environnement éducatif familial de ces enfants qui ne fréquentent pas l'école et dont les parents assument la totalité des choix éducatifs offre un potentiel de liens avec la nature et avec la sphère sociale plus riche et plus diversifié que celui proposé par la fréquentation scolaire.

Nous verrons dans les sections qui suivent la façon dont l'école, à travers sa dimension disciplinaire, peut constituer pour les enfants une forme d'oppression. Nous verrons aussi comment l'espace scolaire favorise la rupture du lien entre les enfants et la nature pouvant aller jusqu'à entraîner chez certains l'abandon scolaire, l'échappée, la piraterie.

1.3 Les dimensions de l'oppression

Le pirate est un homme qui n'est pas content. L'espace que lui allouent la société ou les dieux lui paraît étroit, nauséabond, inconfortable. Il s'en accommode quelques brèves années et puis il dit « pouce », il refuse de jouer le jeu.
(Lapouge, 1987, p.29)

La problématique de cette recherche porte notamment sur la façon dont la fréquentation scolaire affaiblit généralement le lien entre les enfants et leur environnement naturel et social. Ici, les sphères d'interactions sociales et environnementales, bien que différentes, sont envisagées de façon globale et interreliée, participant au développement intégral de la personne et à son onto-socio-éco-genèse (voir à cet effet les travaux de Berryman, 2002). Je tenterai de montrer comment ce « déficit » de lien peut nuire à un véritable processus d'émancipation.

Selon le dictionnaire politique *La Toupie*, puisant dans les dictionnaires de langue française, l'émancipation s'enracine étymologiquement dans la longue et douloureuse marche des esclaves vers la liberté :

Émancipation : du latin "emancipare", affranchir un esclave du droit de vente, venant de "e" privatif et "manucapare", prendre par la main (L'achat des esclaves se faisait en les prenant par la main). Par extension, dans le langage courant, émanciper signifie s'affranchir d'une autorité, d'une domination, d'une tutelle, d'une servitude, d'une aliénation, d'une entrave, d'une contrainte morale ou intellectuelle, d'un préjugé [...] L'émancipation, qui est l'un des éléments moteur de la transformation de la société, permet donc de se libérer et de devenir indépendant.

(La Toupie, <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Emancipation.htm>)

Bien sûr, cette notion d'émancipation porte en elle un florilège de questions : s'émanciper de qui ou de quoi ? Peut-on être totalement émancipé de tout et en tout temps ? Peut-on raisonnablement penser émanciper quelqu'un d'autre que soi ? Et toutes ces questions ouvrent des débats aussi denses que passionnants. Pourtant, je n'y entrerai pas. Je me tournerai vers le poète plutôt que vers le philosophe, et je m'en tiendrai à ses vers pour éclaircir la voie éducative :

*Je me ferai discret dans l'ombre de tes pas
Pour t'aider à grandir et pour t'ouvrir la voie*

*Je serai la poussière qui s'envole à tes pieds
Un peu de mon bonheur qui colle à tes souliers*

*Je t'aimerais au point de te lâcher la main
Pour que tu sois le seul à choisir ton destin*
(Yves Duteil, 2008)

Quoi qu'il en soit, toute personne, y compris les enfants, consacre une grande part de son énergie à sa quête d'autonomie, faisant écho au sens premier d'éducation : conduire hors de, c'est-à-dire au-delà. Et la fonction de l'éducateur est certainement d'aider l'enfant à se forger les outils qui lui permettront d'accéder à cette liberté et d'en tirer profit. Cette volonté de libération, d'affranchissement, d'émancipation contraste sans doute avec l'effet normatif de l'école. On peut rappeler ici qu'il y a encore quelques années, en France et au Québec, les enseignants se formaient dans des Écoles **normales**. L'école comme lieu d'émancipation est ainsi une question que je souhaite aborder dans le cadre de la problématique de cette thèse.

Cette école, que la plupart d'entre nous avons fréquentée, est en charge de l'instruction, mais également d'une large part de l'éducation dans la plupart des pays industrialisés. Elle est le résultat d'un compromis de société, mais peut-être surtout « le lieu privilégié de l'illusion du consensus » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 18).

Le problème se pose particulièrement lorsque le consensus (souvent illusoire ou stratégiquement « construit ») est présenté comme une prescription universelle, comme « la pierre angulaire de la vérité et la garantie de la rectitude en matière de décision et d'action » (Rescher, 1993, p. 7). Nicholas Rescher développe une argumentation rigoureuse pour montrer que le « consensus n'est pas un critère de vérité, n'est pas un gage de valeur, n'est pas un indicateur de décision morale ou éthique appropriée, n'est pas une condition nécessaire et suffisante à la coopération, n'est pas une exigence pour que s'établisse un ordre social juste et équitable, n'est pas en lui-même un idéal » (p. 199). Plus encore, le consensus considéré comme un dogme ne tient pas compte de la diversité des autres visions, désirs, significations, possibilités. La recherche d'éléments de consensus entre certains acteurs dans un contexte socio-historique particulier, ne devrait pas occulter le pluralisme et la dissension, qui peuvent devenir des forces créatives au sein de nos sociétés. Prendre en compte la diversité n'est pas seulement un principe écologique pour promouvoir la richesse et l'équilibre d'un système social, mais il s'agit également d'un principe éthique. « [...] nous devons prendre le

temps de discuter les différences culturelles, les relations société-nature et les tensions entre les valeurs intrinsèques et extrinsèques. » (Jickling, 2000). Un processus éthique implique la prise en compte de ce qui est en dehors du « sens commun » (décrété par le consensus), de la « normalité », et invite à écouter les différences (Delruelle, 1993).

(Sauvé, 2002)

Le compromis de l'école semble reposer sur des bases économiques et politiques répondant au dictat de la société marchande – via son célèbre *TINA : There is no alternative* – et de la gestion des masses. L'émancipation n'est pas immédiatement vécue à l'école ; elle se présente plutôt comme une promesse d'avenir. À l'instar de la religion ou de l'engagement politique, les paradis et les « lendemains qui chantent » justifient le traitement, les sacrifices et les jugements consentis dans le présent. La liberté future a pour prix la réclusion actuelle. Internet fonctionne également sur cette promesse paradoxale, non plus à l'échelle temporelle, mais géographique : le monde s'offre à vous à condition d'être assis devant votre ordinateur. « Une vague promesse d'avenir contre une pleine présence scolaire, voilà ce que l'école exige de l'enfant. » (Pennac, 2007, p. 292)

Et cette promesse d'émancipation à venir autorise la culture scolaire actuelle. Telle que généralement répandue par son « monopole radical » (Illich, 2004), l'école constitue trop souvent une forme d'oppression (Freire, 1974), de « violence symbolique » (Bourdieu et Passeron, 1970) s'exerçant sur l'enfant qui ne peut véritablement être au cœur du projet éducatif puisque l'enfant est essentiellement circonscrit dans son rôle de récepteur. Durant toutes les premières années, l'école impose à l'enfant l'objet d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, l'agent éducatif, le moment de l'apprentissage et, bien sûr – et peut-être surtout –, le contexte pédagogique comme lieu contrôlé. Au fil du temps, les écoles sont devenues des sortes de sanctuaires pour enfants dans lesquels seuls les adultes habilités ont leur place. Ces multiples contraintes constituent des éléments d'oppression potentielle même s'il n'y a pas de mécanique automatique entre l'expérience donnée à vivre par

les adultes et le sentiment ressenti de l'expérience vécue par l'enfant. La potentialité oppressive reste tout de même présente.

Les différentes dimensions potentiellement oppressives que l'on peut rencontrer dans l'éducation institutionnelle peuvent être ainsi catégorisées et sommairement décrites (Thésée et Pardo, 2009, notes personnelles) :

Dimension épistémologique : Oppression du **Milieu sur l'Objet** : la société marchande et le pouvoir influencent la valeur marchande et la nature du savoir au service d'une demande solvable. Malgré certaines libertés pédagogiques, le savoir est contenu dans des limites imposées tant aux enseignants qu'aux élèves. Les savoirs jugés non utiles sont peu valorisés.

Dimension socio-culturelle : Oppression du **Milieu sur l'Agent** par l'idée que le pouvoir se fait du rôle de l'enseignant : maintenir la discipline, transmettre le savoir sélectionné, obtenir des résultats ; en somme, être des relais plus ou moins conscients de la pensée dominante.

Oppression du **Milieu sur le Sujet** par l'idée que la société se fait de l'enfance, du temps d'apprentissage dans la trajectoire de vie et des limites de l'exploration personnelle, de l'autodidactie. L'enfance n'est pas qu'un âge de la vie ; elle représente également un statut social auquel l'enfant doit se conformer à ce que l'on attend de lui.

Dimension écologique : Oppression du **Milieu** (compris comme contexte environnemental) à la fois **sur l'Agent**, limitant le déploiement de son art pédagogique **et sur le Sujet**, limitant sa capacité de mouvement et ses aspirations à l'exploration, à la découverte personnelle, à l'émerveillement, mais limitant également les interactions naturelles de l'enfant avec sa famille et son milieu social et naturel.

Dimension didactique : Oppression de **l'Objet sur l'Agent** par l'obligation d'appliquer les programmes et par la limite imposée à l'expression des centres d'intérêts personnels, des talents, des aspirations, de la trajectoire de vie de l'enseignant.

Dimension d'apprentissage : Oppression de **l'Objet sur le Sujet** : apprendre ce qui est déterminé par le pouvoir comme essentiel ce qui le plus souvent signifie utile, rentable, monnayable. Mais aussi, par la limite imposée à l'expression des centres d'intérêts personnels, des talents, des aspirations, de la trajectoire de vie de l'enfant.

Dimension pédagogique : Oppression de l'Agent sur le Sujet par les relations de pouvoir instaurées par le statut de l'enseignant : tutelle, contrôle, évaluation ... Mais aussi par l'imposition des méthodes d'apprentissage.

Ces dimensions de l'oppression scolaire sont les pistes de réflexion qui constituent une certaine trame de fond de cette problématique.

Au rang des effets pervers de cette éducation confinée et contrôlée, je souhaiterais plus particulièrement souligner l'affaiblissement du lien avec l'environnement naturel et social des enfants, constituant une « **oppression écologique** » participant à l'escamotage d'une pédagogie d'émancipation. En effet, les quatre murs de la classe constituent une contrainte incompressible, résistant aux efforts successifs de « **renouveaux pédagogiques** ». Ils limitent autant le déploiement de l'art de l'enseignant que les aspirations exploratoires des élèves. La classe, au-delà des réformes et des discours d'ouverture, pose toujours un mur entre l'enfant et le milieu familial, l'environnement naturel, le réseau social et les multiples occasions éducatives émergeant d'un milieu diversifié et non contrôlé. Cette « **oppression écologique** » est au cœur de la problématique qui anime cette thèse. Je m'attarderai donc au contexte physique du traitement scolaire caractérisé la plupart du temps par la salle de classe.

1.3.1 L'oppression écologique ou l'insuffisance de nature

*Aujourd'hui un enfant peut facilement vous parler de la forêt
amazonienne, mais il ne peut vous dire la dernière fois qu'il ou elle
s'est promené seul dans un bois, allongé dans l'herbe pour écouter le
vent et regarder le mouvement des nuages.
(Louv, 2008, p. 2, trad. libre)*

Il existe différents phénomènes compris comme malaises ou troubles et qui sont qualifiés d'oppression. On parlera d'oppression psychologique pour qualifier une pression mentale exercée sur un individu. Dans le langage médical, l'oppression est

décrite comme une insuffisance respiratoire, la sensation ou la réalité liée au fait de « manquer d'air ». Le concept d'oppression possède également un ancrage dans la recherche sociale qui lui sert à désigner le rôle joué par « les autorités » pour tenir à distance et souvent hors de portée les leviers émancipatoires des populations sous contrôle. L'oppression que je qualifie d'écologique relève simultanément de ces trois dimensions. J'avance alors prudemment une proposition de définition. L'expression « oppression écologique » utilisée dans ce document fait référence à **une contrainte psychologique inhérente à l'institution éducative imposée à l'enfance de façon généralisée via la fréquentation scolaire quasi obligatoire qui, de fait, la prive la plupart du temps de son lien nécessaire et légitime avec le milieu naturel. Cette contrainte se manifeste par l'entrave physique exercée par l'organisation disciplinaire de l'espace scolaire favorisant la réclusion.** L'ensemble crée un environnement éducatif que certains enfants – dont je fus – peuvent ressentir comme oppressant et que l'on peut sans doute associer à de l'**oppression écologique** telle que définie même si certains enfants s'en accommodent, lui trouvant plutôt des vertus sécurisantes.

Mais, comme toute oppression, celle-ci est souterraine et silencieuse. L'oppression est une sorte de répression qui ne dit pas son nom et qui utilise divers procédés plus ou moins clarifiés pour arriver à ses fins. Si la répression ouverte engendre la révolte, l'oppression, quant à elle, crée le sentiment de gêne, d'inconfort à portée « d'accommodation » (Piaget, Inhelder, 2006) de la psyché humaine. Je tenterai dans les sections suivantes de débusquer quelques stratagèmes de cette oppression.

1.3.2 L'espace et le temps : une anatomie de la salle de classe :

Avec leur enseignement verbal et numérique séquentiel, les écoles que vous et moi avons fréquentées n'étaient pas en mesure de développer le mode de connaissance propre à l'hémisphère droit (du cerveau). [...] L'enseignement est sérié; les élèves passent de première en deuxième année, puis en troisième, etc. suivant une progression

*linéaire. [...] Ils suivent des horaires, les bancs sont disposés en rangs.
Les professeurs distribuent des notes.
Et chacun a l'impression que quelque chose ne va pas.
(Edwards, 2004. p. 66)*

À Rodez (Aveyron, France), ville dans laquelle j'ai vécu plusieurs années, le collège public est abrité dans un ancien séminaire devenu prison lors de la Révolution française de 1789. Quelques traces, dont les barreaux aux fenêtres, témoignent de ce passé carcéral. Les murs du lycée public, quant à eux, abritaient anciennement un hôpital psychiatrique. Au-delà de l'anecdote qui me fit penser à cette citation de Michel Foucault (2009, p. 264) « Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles, aux casernes, aux hôpitaux qui tous ressemblent aux prisons ? », je me demande ce qu'ont en commun ces établissements et quelle réalité dissimule l'épaisseur des murs. Ces murs à l'évidence sont là pour couper, séparer, dans le but d'isoler. Mais d'isoler qui et de quoi ?

Je me propose, après un détour historique, de mener une dissection à froid de la constitution d'une salle de classe. La seule description suffit peut-être à en faire ressortir l'oppression que je qualifie d'écologique puisqu'elle est relative au milieu scolaire, au sens physique ou morphologique du terme. Une école, qu'elle soit moderne, alternative ou traditionnelle, se définit physiquement comme un ensemble de salles de classe. Et une salle de classe est déterminée par les quatre murs qui la bordent. Le film français de Laurent Cantet, qui reçut la Palme d'Or du Festival de Cannes en 2008, relatant l'expérience d'un professeur et de ses élèves, porte un titre sans ambiguïté *Entre les murs* (*The class* pour la version anglaise). L'espace consacré à chaque élève, dans le meilleur des cas, n'excède généralement pas le mètre carré. Toute intrusion est scrupuleusement filtrée, toute sortie est soumise à autorisation. Le déplacement à l'intérieur des quatre murs est limité par l'organisation scolaire. « C'est comme si nous étions à la recherche d'une recette universelle. Nous voulons prendre une gamme infinie d'enfants et les mettre sur un seul chemin. » (Honoré,

2009, p.93). Si certains peuvent s'accommoder de cette situation, le comportement subversif d'un élève qui s'impatiente après quelques heures dans un tel contexte physiquement limitatif est-il si incompréhensible que cela ?

Notre rapport au monde, quelles que soient les orientations philosophiques pour lesquelles nous optons, s'articule autour d'un contexte physique caractérisé d'une part, par une relation à l'espace, et d'autre part, par une relation au temps. Michel Foucault dans son ouvrage *Surveiller et punir* (2009, p. 197) décrit la façon dont le temps et l'espace sont organisés pour garantir la discipline des masses dans l'ordre politique : « La politique comme technique de la paix, et de l'ordre intérieur, a cherché à mettre en œuvre le dispositif de l'armée parfaite, de la masse disciplinée, de la troupe docile et utile, du régiment au camp et aux champs, à la manœuvre et à l'exercice. »

1.3.2.1 Contrôler l'espace

Dès le début de la généralisation de l'école au détour du 20^e siècle, plusieurs pédagogues de la mouvance libertaire s'étaient émus de la coupure entre l'environnement naturel et les conditions scolaires :

Les salles d'étude devraient être situées au premier étage pour que, par les fenêtres, le plus souvent ouvertes, le regard s'étendît à perte de vue sur la campagne. Je ne crois pas me tromper en avançant que le spectacle des vastes horizons est de nature à amplifier l'intelligence et à favoriser la puissance imaginative tout en la retenant dans les limites de la réalité.

(Faure, 1934, cité dans Baillargeon, 2005. p. 315)

L'école domine les enfants physiquement, moralement et intellectuellement, de façon à contrôler le développement de leurs facultés dans la direction voulue. Elle les prive de contact avec la nature pour pouvoir les modeler à volonté. Voilà l'explication de l'échec.

(*ibid.*, 2005. p. 295)

Nous pouvons détruire tout ce qui a un arrière-goût de violence dans nos écoles actuelles, tous les moyens artificiels par lesquels les enfants sont gardés à l'écart de la nature et de la vie.

(Ferrer 1913, cité dans Baillargeon, 2005, p. 298)

Foucault (2009) nomme le contrôle de l'espace comme « l'art de la répartition » pouvant se décliner en quatre grands principes (p. 167-168, gras ajouté) :

La discipline parfois exige **la clôture**, la spécification d'un lieu hétérogène à tous les autres et fermé sur lui-même. [...]

Mais le principe de « clôture » n'est ni constant, ni indispensable, ni suffisant dans les appareils disciplinaires. Ceux-ci travaillent l'espace d'une manière plus souple et plus fine. Et d'abord selon le principe de la localisation élémentaire ou du **quadrillage**. À chaque individu, sa place, et à chaque emplacement, un individu. [...]

La règle des **emplacements fonctionnels** va peu à peu, dans les institutions disciplinaires, coder un espace que l'architecture laissait en général disponible et prêt à plusieurs usages. Des places déterminées se définissent pour répondre non seulement à la nécessité de surveiller, de rompre les communications dangereuses, mais aussi de créer un espace utile. [...]

Dans une discipline, les éléments sont interchangeable puisque chacun se définit par la place qu'il occupe dans une série, ou par l'écart qui le sépare des autres. L'unité n'y est donc ni le territoire (unité de domination), ni le lieu (unité de résidence), mais **le rang**. [...]

Pour l'auteur, toute l'organisation spatiale est donc tournée vers l'objectif de faire régner la discipline. Sans doute pouvons-nous constater avec lui que, par l'utilisation fine de ces principes, les outils de répression deviennent obsolètes puisque le contrôle se fait par la savante répartition des effectifs.

Il est certes possible d'opérer une distinction entre les contraintes physiques de l'organisation de la classe ou de l'école et les situations scolaires offrant davantage d'espace telles les classes transplantées et certains autres projets « hors les murs ». J'ai d'ailleurs accompagné nombre de classes transplantées d'une durée de plusieurs semaines et j'en connais les possibilités, les avantages, les effets. En somme, on

pourrait tenter une distinction entre la classe et l'école, la classe et l'ensemble du système scolaire. Il n'en demeure pas moins que dans sa très grande majorité, la réalité quotidienne de l'élève se compose d'une présence en classe obligatoire, riveté à une chaise sauf autorisation et des murs de plâtre pour horizon. Comment alors ne pas voir une continuité philosophique entre l'obligation scolaire, l'obligation de présence en classe et l'obligation de fournir une certaine quantité de travail. L'ensemble de ces obligations participe à la discipline d'État exposée dans ce chapitre.

Mais l'organisation spatiale ne suffit pas à l'exercice de la discipline. La répartition temporelle et le contrôle de l'activité participent aussi à la discipline, accentuant encore un peu plus la pression structurelle qui pèse sur l'enfant scolarisé.

1.3.2.2 Contrôler le temps et l'activité

Pour Foucault (2009) le « contrôle de l'activité » repose, quant à lui, sur cinq éléments (p. 175-181, gras ajouté) :

1. **L'emploi du temps**, comme cadre général de l'activité.
2. **L'élaboration temporelle de l'acte**. C'est plus qu'un rythme collectif et obligatoire, imposé de l'extérieur ; c'est un « programme » ; il assure l'élaboration de l'acte lui-même ; il contrôle de l'intérieur son déroulement et ses phases.
3. **La mise en corrélation du corps et du geste**. [...] Il impose la relation la meilleure entre un geste et l'attitude globale du corps. [...] Une bonne écriture par exemple suppose une gymnastique – toute une routine dont le code rigoureux investit le corps en son entier, de la pointe du pied à la pointe de l'index
4. **L'articulation corps-objet** qui [...] fixe la suite canonique où chacune de ces corrélations occupe une place déterminée. [...] Sur toute la surface de contact entre le corps et l'objet qu'il manipule, le pouvoir vient se glisser, il les amarre l'un à l'autre.

5. **L'utilisation exhaustive.** [...] pose le principe d'une utilisation toujours croissante du temps, [...] comme si le temps dans son fractionnement même était inépuisable; ou comme si, du moins, par un aménagement interne de plus en plus détaillé, on pouvait tendre vers un point idéal où le maximum de rapidité rejoint le maximum d'efficacité.

Voilà donc, selon l'auteur, comment se déploie en partie l'assujettissement des individus à une discipline de fait, qui tente de se faire oublier par son application routinière. On y retrouve, en toile de fond, les processus de rationalisation et de sédimentation qui garantissent l'avènement des idées réifiées. La discipline oppressive atteint son maximum d'efficacité quand elle parvient à se tisser dans la quotidienneté d'une perfectibilité toujours exigée, quoique jamais atteignable. Ce que Michel Foucault (2009) appelle « La discipline indéfinie »

Un interrogatoire qui n'aurait pas de terme, une enquête qui se prolongerait sans limites dans une observation minutieuse et toujours plus analytique, un jugement qui serait en même temps la constitution d'un dossier jamais clos, la douceur calculée d'une peine qui serait entrelacée à la curiosité acharnée d'un examen, une procédure qui serait à la fois la mesure permanente d'un écart par rapport à une norme inaccessible et le mouvement asymptotique qui contraint à le rejoindre à l'infini.

(*ibid.*, p. 264)

La discipline insidieusement déployée, omniprésente, favorise le sentiment de réduction de l'espace de liberté chez celui qui le subit, lui donnant l'impression que ses mouvements sont limités par une discipline de plus en plus serrée, contrôlée par un pouvoir hors de portée, contribuant à lui donner ce sentiment du manque d'air institutionnalisé que je qualifie ici d'oppression écologique.

1.3.2.3 *La salle de classe au regard de la convivialité*

Sur terre, donc, les murs, les routes et les ports, l'ordre et la loi. En mer, là-bas, où les étoiles tournoient sous des cieux inconnus, le déploiement de l'inconnu, le temps circulaire, à l'infini répété, d'une immuable éternité, l'inconcevable immensité d'un temps a-historique.
(Le Bris, 2001, p. 20)

Chaque mur érigé désigne de façon solennelle une séparation, une rupture. Ce qui est d'un côté n'est pas la même chose que ce qui est de l'autre, sinon le mur devient tout à fait inutile. En érigeant les murs de la classe, on a donc voulu marquer une différence notoire entre ce qui se passe à l'intérieur des quatre murs et ce qui se passe à l'extérieur. Et il est légitime de penser que cette distinction intérieur/extérieur va au-delà de la seule préoccupation météorologique. Il est donc pertinent de se demander quels éléments sont, depuis l'origine de l'école, mis à l'écart de la classe, et ceux qui y ont droit de présence. L'origine étymologique d'école, *skholè* signifiant loisir, vacances d'un quotidien perçu comme laborieux, n'est certes nullement consubstantielle d'une forme oppressive. Cependant elle ne peut faire illusion ici. Les bonnes intentions d'origine semblent avoir mal résisté aux velléités disciplinaires d'État si ce n'est, et j'en conviens volontiers, dans le cœur de quelques éducateurs conscients de la portée de leur mission mais aussi des limites de leur cadre de travail.

Dans cette perspective, il est curieux de constater que les murs de l'école ont été une réponse à trois préoccupations historiques majeures pourtant très différentes :

- Une perspective d'inspiration religieuse pour laquelle l'enfant doit être dressé, voire redressé pour faire sortir le mal inscrit en lui depuis le péché originel. Il s'agissait donc de protéger la société de l'enfant, ou du moins de préparer les enfants à s'inscrire dans la société sans en troubler l'ordre établi. À cet effet, François Guex (1906, p. 110) note :

La façon dont les Jansénistes ont compris la nature de l'enfant éclaire leur système d'éducation. L'enfant est pour eux un être déchu, faible, corrompu même dont « la raison est obscurcie par le péché » dont la « volonté est esclave de la passion ». « Le diable, dit Saint-Cyran, prend l'âme du petit enfant dans le ventre de sa mère » [...] Il faut redoubler de soins, de sollicitude, de vigilance pour protéger l'enfant, le soutenir dans ses chutes. Il faut à l'éducateur la ferveur de l'apôtre.

- Une perspective humaniste et naturaliste telle que portée par Jean-Jacques Rousseau. Il s'agissait de protéger l'enfant de la société. La vie courante est laissée à

l'extérieur des murs de l'école pour ne pas « corrompre » la beauté naturelle de l'enfant. Guex nous dit (1906, p. 214) que pour Rousseau :

Les villes sont des gouffres d'immoralité. L'haleine, le souffle de l'homme est mortel pour ses semblables [...] Puisque la société est corrompue, la première chose à faire, c'est de garantir Émile de sa mauvaise influence, de l'isoler, de l'emmener à la campagne.

- Une perspective moderne dans laquelle l'éducation semble tournée vers la recherche de compétences capables de faire tourner la roue économique. Il s'agit donc de préparer la jeunesse avant de « l'injecter » dans la vraie vie des gens opérationnels.

Si aujourd'hui ces positions ne sont plus aussi clairement revendiquées, elles demeurent les fondements philosophiques qui ont créé l'habitude d'isoler la jeunesse du reste de la société afin de les « instruire, de les socialiser et de les qualifier ». Cette configuration relance l'inachevable dialectique entre sécurité (d'emploi, d'insertion par exemple) et liberté (de mouvement, de contestation ou autre).

Aujourd'hui encore, la salle de classe est l'héritière d'une certaine conception de rigueur et de sérieux. Ainsi, les conditions physiques de la situation d'élève qui m'ont été imposées pour participer aux cours nécessaires à l'obtention de mon doctorat en éducation permettent de donner un exemple des conditions scolaires encore en vigueur.

Nous sommes trente et un adultes dans un espace borné par quatre murs de plâtre de couleur bleu gris, un plafond en matière synthétique et un sol de dalles plastiques. Il n'y a aucune fenêtre. La vie à l'intérieur des murs est donc tout à fait indépendante de la vie extérieure. La lumière artificielle est assurée par quelques dizaines de tubes néon. La température est contrôlée. Aucun élément de décoration (tableau, plantes vertes ou autre) n'est présent. Le local est exclusivement consacré à sa fonction. Il n'existe, dans ce local, aucun objet qui ne soit pas entièrement dévoué à l'exposé d'un professeur. Trente des personnes présentes sont assises à leur bureau. L'espace réservé à chacun est environ d'un mètre carré, comprenant le bureau et l'espace pour s'asseoir. Les chaises et les bureaux sont équipés de roulettes qui facilitent le réaménagement de la classe préalablement au cours, mais le nombre d'élèves

empêche une autre organisation que les rangs traditionnels. Les déplacements sont de fait extrêmement limités. Ces personnes regardent dans le même sens un professeur debout qui présente un document projeté au tableau en lien avec les méthodes de recherche. Tout est organisé pour favoriser le cours *ex cathedra* et, malgré l'invitation à intervenir, force est de constater que peu d'étudiants le font. Il est très difficile pour le professeur de vérifier l'écoute active des étudiants.

(Extrait de mon journal de bord écrit *in situ*, automne 2009)

Cette salle de classe est donc consacrée à une forme d'apprentissage qui semble mettre les aléas de la vie entre parenthèses pour se consacrer entièrement à la concentration intellectuelle dans son acception la plus stricte et peut-être la plus réductrice.

En relisant ces lignes, je repense aux jardins de l'Alhambra dans la Grenade arabo-andalouse, aux jardins de la mosquée-cathédrale de Cordoue sur les berges du Guadalquivir, à l'école péripatéticienne d'Aristote, ou aux jardins d'Épicure d'où sont sorties tant de pensées qui ont su éclairer tant de siècles de notre humanité en devenir. Ces jardins grecs ou andalous, parfumés d'orangers ou de lauriers roses, agrémentés de fontaines majestueuses, avaient également pour objectif d'offrir aux penseurs une oasis favorable au développement de leur recherche dans un espace confiné et contrôlé. Les contraintes de construction, pour des raisons techniques ou militaires de l'époque, n'étaient pas moindres. Pourtant, il me semble que les bâtiments alors érigés ont profité de préoccupations esthétiques et conviviales véritablement différentes. L'ère rationnelle et industrielle des constructions bétonnées semble avoir durablement influencé le contexte éducatif.

Voilà sans doute un point à considérer : **la convivialité**. La convivialité peut être entendue comme le genre de relations harmonieuses que l'on réserve aux convives, mais pour une compréhension de la notion de convivialité davantage rattachée à la recherche sociale, il est pertinent de s'intéresser aux écrits d'Ivan Illich (2004) sur les rouages et les enjeux de pouvoir de la société industrielle. L'auteur mène une analyse

des produits de la société qu'il qualifie d'outils. Selon Illich (2004, p. 483), « Il faut également ranger dans l'outillage les institutions productrices de services comme l'école ». Chaque outil est évalué à l'aune de la convivialité. Il définit l'outil convivial – ou juste – à partir de trois exigences : « Il est générateur d'efficience sans dégrader l'autonomie personnelle, il ne suscite ni esclaves ni maîtres, il élargit le rayon d'action personnel. » (*ibid.*, p. 470)

D'après Illich, l'outil de travail est qualifié de convivial tant que l'individu en garde un certain contrôle et en ressent les bienfaits émancipateurs :

L'outil est inhérent à la relation sociale. Lorsque j'agis en tant qu'homme, je me sers d'outils. Suivant que je le maîtrise ou qu'il me domine, l'outil me relie ou me lie au corps social. Pour autant que je maîtrise l'outil, je charge le monde de mon sens; pour autant que l'outil me domine, sa structure me façonne et informe la représentation que j'ai de moi-même.

(*ibid.*, p. 483-484)

À l'école, la représentation que chacun a de lui-même se joue à l'intérieur d'une relation pouvoir-savoir qui compte ses nantis et ses délaissés autant dans l'institution scolaire que dans l'ensemble de la société.

La redéfinition des processus d'acquisition du savoir en termes de scolarisation n'a pas seulement justifié l'école en lui donnant l'apparence de la nécessité; elle a aussi créé une nouvelle sorte de pauvre, les non-scolarisés, et une nouvelle sorte de ségrégation sociale, la discrimination de ceux qui manquent d'éducation par ceux qui sont fiers d'en avoir reçu.

(*ibid.*, p. 481)

Le manque de convivialité ressenti dans l'enceinte scolaire, que ce soit par l'âpreté des locaux ou par la relation de domination que l'outil exerce sur l'individu, participe à l'effet d'oppression que je tente de cerner tout au long de cette problématique. Mais si cette oppression s'exerce à travers ce qu'elle impose à l'enfant à l'intérieur de la salle de classe, elle s'exerce également en limitant l'accès légitime à son milieu naturel.

1.4 Le trouble du déficit-nature

Demeurez le moins possible assis : ne prêter foi à aucune pensée qui n'ait été composée au grand air, dans le libre mouvement du corps – à aucune idée où les muscles n'aient été aussi de la fête.

Tout préjugé vient des entrailles.

Être « cul-de-plomb », je le répète, c'est le vrai péché contre l'esprit.
(Nietzsche, cité dans Gros, 2009, p. 21)

La science normale est un effort énergique et déterminé pour faire entrer la nature dans les tiroirs conceptuels fournis par les professionnels de l'éducation.

(Thomas Kuhn, cité dans Goldsmith, 2002, p. 19)

Plusieurs auteurs (Louv, 2008 ; Shepard et Cayley, 1987) ont souligné le danger de désordre mental que peut engendrer la coupure entre l'enfant et la nature⁴. Louv (2009) va même jusqu'à proposer un droit à la nature pour les enfants dans le but de favoriser l'équilibre mental. Mais c'est dans son livre à succès *Last Child in the Woods* (2008) que l'auteur expose le plus clairement son point de vue, résultat de ses recherches. Louv en convient, le terme de « trouble du déficit-nature » (*nature-deficit disorder*) n'est pas utilisé au sens scientifique ou clinique, et la communauté scientifique ne l'a pas encore adopté (Louv, 2008, p. 100). Cependant, « ce concept – ou hypothèse – de trouble du déficit nature est approprié et utilisable pour décrire un des facteurs pouvant aggraver les difficultés d'attention de plusieurs enfants » (*ibid.*, p. 100, trad. libre). Louv s'appuie sur plusieurs études référencées et convergentes pour formuler son hypothèse. Il souligne (*ibid.*, p. 102) que les qualités dont

⁴ Thomas Berryman, dans sa thèse de doctorat (2007, p. 160), fait état de quelques auteurs ayant pour préoccupation « les dimensions écologiques du développement humain » tels « Cobb (1977), Evernden (1985), Hutchinson (1998), Livingston (1994), Searles (1960/1986) et Shepard (1978/1998, 1982, 1996) ».

l'humanité a dû faire preuve, notamment les garçons, pour chasser, trapper ou pêcher au cours de son histoire, telles la force, la rapidité, l'agilité, sont aujourd'hui considérées comme de l'hyperactivité et soignées par des processus chimiques. J'ai été particulièrement touché par la section dans laquelle, se basant sur les études du couple Kaplan (*ibid.*, p. 103), Louv montre les capacités apaisantes du contact avec la nature. Cette faculté à calmer l'agitation physique et mentale n'est pas, selon l'auteur, uniquement due à l'espace libre qui est offert pour courir et jouer. La nature aurait une capacité apaisante intrinsèque et indépendamment de l'activité que l'on pratique en son sein.

Cela m'a renvoyé à maints épisodes de ma propre enfance. Alors que les professeurs ne savaient comment calmer mon agitation en classe, ils s'étonnaient de me voir contemplatif et serein dans nos trop rares sorties scolaires en nature. Ainsi, les propos de Louv ont trouvé un ancrage vécu, réveillant en moi quelques blessures oubliées de mon cheminement scolaire. Et, quand à dix-huit ans, je quittai Marseille et le foyer familial sans jamais avoir lu ni Illich, ni Foucault, ni Thoreau, ni Louv, ..., je partis plusieurs mois dans les bois.

De son côté, Carl Honoré, dans son ouvrage *Manifeste pour une enfance heureuse* (2008) recense une étude⁵ (p. 60-61) menée sur des rats montrant que les individus placés avec leurs congénères en présence d'instruments de stimulation mentale développaient un cerveau plus performant que ceux placés seuls dans des cages vides. Cette étude a lancé, selon l'auteur, beaucoup d'éducateurs sur la piste de la stimulation abusive. Il prend donc la peine de les mettre en garde en soulignant une

⁵ Hirsh-Pasek, K., Eyer, D., Michnick-Golinkoff, R. (2003). Einstein never used flash cards: How our children really learn – And why they need to play more and memorize less. New York: Rodale Books. p.27-28.

conclusion de l'étude passée plus inaperçue : « Aucune stimulation expérimentale n'a réussi à produire des rats dotés d'un cerveau plus performant que celui de leurs congénères ayant grandi en pleine nature » (*ibid.*, p. 61). La participation sans entraves à un univers diversifié, dans un milieu naturel chargé de sens, semble donc plus bénéfique qu'une programmation intentionnellement éducative planifiée.

1.4.1 « À cour de re-création? »

La nature serait un élément d'importance dans la construction de l'équilibre mental. La nature offrirait l'espace et la matière nécessaire à l'expression de la créativité. Philippot (2009, p. 82) s'accorde avec Cobb (1977) et Raffan (2002) pour dire que « La nature fournirait un champ expérientiel d'investigation infini et propice à l'épanouissement du pouvoir créateur et, selon Cobb, clé d'un sentiment durable de quiétude apaisante ». Pourtant, comme nous venons de le voir, la salle de classe et le traitement scolaire, en général, ne promeuvent pas dans leur culture actuelle le contact direct entre la nature et l'enfant. Peut-être faut-il regarder du côté de la cour de récréation dont le monde scolaire souligne habituellement l'importance comme espace social dans l'aménagement des écoles ? Philippot (2009, p. 83) soutient que « le sable de la cour, les feuilles mortes et les petits cailloux font l'objet de maintes expériences partagées sensorielles ou cognitives et contribuent au développement individuel ». Encore faut-il pouvoir y trouver ces maigres éléments naturels, car un survol rapide des cours de récréation des écoles de Montréal et de bien d'autres villes renvoie au même constat :

Le terrain artificialisé à vocation récréative est l'un des théâtres de la désertification biologique dont l'humain est responsable. [...] L'espace de jeux qui devrait être propice à de multiples expériences est dénaturé, imperméabilisé, nivelé, uniformisé... Un monde minéral figé et inerte a remplacé la couverture végétale primitive. Le processus vital est ici presque suspendu.

(*ibid.*, p. 83)

Comme un prolongement de la salle de classe, « deux impératifs tyrannisent la gestion de cet espace : sécurité et hygiène » (*ibid.*, p. 84). Bien sûr, il est possible de noter ça et là quelques initiatives de verdissement de cours d'école, mais, pour l'essentiel, elles restent encore ces espaces grillagés et asphaltés peu propices à la diversité de l'expérience éducative et n'offrent en cela que peu d'amélioration aux situations d'apprentissages dénaturées de la salle de classe. Il est peu probable que ce terrain appauvri puisse laisser émerger les aspirations émancipatoires des enfants. Je me réjouis de constater la confluence des voix (dont font partie les recherches et les réflexions des auteurs cités dans ce chapitre) de plus en plus nombreuses qui dénoncent ces conditions d'enfermement et de perte de contact avec la nature. Aujourd'hui, la critique de l'espace et du temps éducatifs n'est plus seulement logée dans la tête de quelques esprits dissidents.

1.4.2 L'abandon scolaire, effet de l'oppression?

*La rébellion de la mer paraît chargée de plus de destin que de liberté.
[...] À ce titre également, le pirate est exemplaire. [...]. Tout se passe
comme si en se saisissant avidement de ce qu'ils nomment leur
indépendance, les aventuriers n'en saisissaient que le trouble reflet,
une ombre, une illusion, et cédaient
au contraire à la plus raide des fatalités.
(Lapouge, 1987, p. 3-4)*

*Allons ! La marche, le fardeau, le désert, l'ennui et la colère.
(Rimbaud, cité dans Gros, 2009, p. 58)*

Le décrochage scolaire peut, en partie, s'expliquer par l'oppression dénoncée plus haut. Au Québec, les taux atteignent des niveaux alarmants qui côtoient les 30%, et le ministère de l'Éducation a fait de la lutte contre le décrochage scolaire sa priorité de la rentrée 2009 (fig. 1.1). Les « décrocheurs » se retrouvent sur la voie qui mène de la marginalité scolaire à la marginalité sociale. Selon le ministère de l'Éducation :

Dans une génération de 100 personnes, 99 parviendront aux études secondaires et 87 obtiendront un premier diplôme du secondaire, 40 un diplôme d'études collégiales (DEC), 32 un baccalauréat, 9 une maîtrise et, enfin, 1 personne obtiendra un doctorat. On note, par ailleurs, que, parmi les 87 personnes diplômées du secondaire, 31 seront titulaires d'un diplôme de formation professionnelle.

(<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/>)

La lutte au décrochage scolaire se heurte bien entendu à la difficulté de faire cadrer une population hétéroclite dans un système normé. Mais, au-delà de cette première difficulté, la course aux diplômes est une quête qui porte en elle-même sa propre contradiction puisque c'est la rareté du diplôme qui lui confère sa valeur. Et l'on voit régulièrement disparaître des diplômes : en France, par exemple, le *certificat d'études*, qui sanctionnait la fin du primaire, n'a plus aucune valeur sur le « marché du travail ». Le *brevet des collèges* est maintenu à titre symbolique et le *baccalauréat* général est devenu une sorte de base ne pouvant prétendre à une carrière. Ainsi, le système de la reconnaissance des diplômes est construit sur une base pyramidale et l'ascension de cette pyramide, légitime d'un point de vue individuel, est une chimère dans un projet collectif. Si le processus d'éducation est orienté vers les objectifs d'amener les personnes à être davantage informées et critiques, créatives et participatives alors il est important d'amener ces personnes au plus haut niveau de scolarisation. Mais dans une perspective d'employabilité la lutte au décrochage est une sorte de bataille perdue d'avance puisque, dès le moment où il n'y aura plus (ou presque plus) de décrocheurs, et que, imaginons, tout un chacun puisse se prévaloir d'un *Diplôme d'études collégiales*, il faudra aller chercher plus haut des critères de sélection, et le problème sera déplacé au lieu d'être résolu.

Toutefois, pour l'instant, le débat est vif. Il est curieux de constater que le « décrochage » est évoqué en utilisant une sémantique médicale par ceux qui s'en prétendent spécialistes⁶. Les mots de « dépistage » ou « prévention », « intervention précoce » vont bon train dans la bouche des débatteurs. Comme si l'abandon scolaire était en somme une maladie attrapée dans les aléas de la fatalité, et que la seule faute qui puisse être imputée au système est de ne pas avoir su donner au bon moment et en quantité suffisante la médecine appropriée au futur malade.

La psychologie scolaire est chargée de corriger les rigueurs de l'école, comme l'entretien médical et psychiatrique est chargé de rectifier les effets de la discipline au travail. Mais il ne faut pas s'y tromper ; ces techniques ne font que renvoyer les individus d'une instance disciplinaire à une autre, et elles reproduisent, sous une forme concentrée et formalisée, le schéma de pouvoir-savoir propre à toute discipline.

(Foucault, 2009, p. 263)

Le manque de moyens est inévitablement évoqué. Je souhaiterais contribuer à ce débat public en précisant que si le « décrochage » est une maladie, elle est nosocomiale, c'est-à-dire qu'elle s'attrape exclusivement dans les établissements chargés de nous en préserver. Et si l'origine de l'abandon scolaire était en partie à chercher dans le traitement scolaire lui-même ? À partir de quel seuil de « décrochage » commence-t-on aussi à examiner la réalité scolaire actuelle ?

⁶ Écoutez notamment l'émission *Les Années lumières*, diffusée le 4 octobre 2009 sur la Première chaîne de Radio-Canada, dont les invités, outre le public, étaient les suivants : Égide Royer, du département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval ; Michel Janosz, directeur du Groupe de recherche sur les environnements scolaires et professeur à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal ; Robert Turbide, psycho-éducateur à la Commission scolaire de Montréal ; Marie-Claude Guay, de la Clinique des troubles de l'attention à l'Hôpital Rivière-des-Prairies.

Sûre de son bien-fondé et parfois de ses méthodes, l'institution éducative, par l'entremise de ses enseignants, pointe du doigt les enfants qui ne seront pas en mesure de recevoir sans révolte le traitement scolaire. On ira jusqu'à diagnostiquer, puis médicaliser ces enfants incapables de rester assis silencieusement le plus clair de leur journée, amendant parfois ainsi leur avenir. La remise en question du format scolaire et de sa dimension oppressive est donc écartée, et la responsabilité de l'échec incombera prioritairement à l'élève, à ses parents ou au système médical qui n'aura pas su mettre sur le marché le médicament susceptible de guérir le besoin de prendre l'air.

Pourtant, selon Legendre (2005, p. 2), « l'abandon scolaire n'est pas attribuable à une carence de talents ou de capacités. Il relève plutôt du phénomène de l'aliénation. [...] La personne quitte donc un milieu scolaire qui lui est devenu étranger et où elle se sent inconfortable. » Si les causes sont multiples, certaines sont attribuables au système scolaire lui-même comme « l'ennui, ou un encadrement insuffisant ». Les causes personnelles comme les problèmes sociaux, mais aussi « le désir d'affranchissement » (*ibid.*, p. 2) entrent également en compte.

Voilà donc que l'abandon scolaire peut s'interpréter à travers l'ambiguïté d'un double sens. Il serait sans doute intéressant de déterminer si c'est l'enfant qui abandonne la société éducative ou l'inverse. Comme dans le cas du pirate, fatalité et liberté poursuivent leur jeu de cache-cache. Toutefois, les mots « d'aliénation » ou « d'affranchissement » que l'on trouve dans le dictionnaire de l'éducation de Legendre (2005) rappellent la dialectique oppression/émancipation en toile de fond de la problématique que je tente de clarifier.

J'ai conscience que le portrait que je tisse de l'école de façon transversale dans ce chapitre trouve ses appuis dans un corpus d'auteurs à qui l'on a pu reprocher de livrer une analyse déterministe de l'école. On peut rendre hommage à Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Paulo Freire ou Ivan Illich pour avoir su identifier les mécanismes

de pouvoir, les enjeux de mise en discipline et l'enfermement conceptuel de l'éducation scolaire. Mais il faut reconnaître également que leurs analyses de la production et de la reproduction du système social auxquelles l'école participe ne laissent entrevoir que peu d'échappatoire. Ces analyses font fi des interstices de liberté qui laissent place aux initiatives quotidiennes à l'intérieur d'une autonomie relative. En somme, en m'appuyant sur les travaux des auteurs précédemment cités, j'ai conscience de livrer un portrait prédéterminé et immobile de la réalité scolaire.

Si ce portrait est juste, il pourrait certes être contrasté par la reconnaissance des actes, des mots et des petits miracles quotidiens que certains enseignants arrivent malgré tout à faire éclore dans l'enceinte scolaire, et qui lui donnent un souffle de créativité et certaines marges de manœuvre. Nombre d'adultes gardent tout au long de leur vie un souvenir ému de leur enfance à l'école et évoquent avec nostalgie leur bonheur d'avoir été élève. J'éprouve un grand respect pour ces témoignages sans toutefois perdre de vue l'analyse d'Erich Fromm (2010) selon laquelle il y a un bonheur à être ce que l'on pense incontournable d'être. « À la place d'une autorité manifeste, une *autorité « anonyme »* règne. Elle revêt la forme du sens commun, de la science, de la santé psychique, de la normalité, de l'opinion publique. Elle n'exige rien si ce n'est l'évidence » (Fromm, 2010, p. 163). Selon Fromm, la personne, que ce soit en classe ou à l'usine, peu importe en fait le rouage sociétal évoqué, en se conformant à cette autorité silencieuse, développe les traits qui le font désirer agir comme il doit agir. En d'autres mots, le caractère social internalise des nécessités externes et exploite ainsi l'énergie humaine pour la tâche d'un système économique et social donné.

Pour Fromm encore (*ibid.*, p. 269),

La fonction sociale de l'éducation est de permettre à l'individu de tenir le rôle qu'il doit jouer plus tard dans la société; c'est-à-dire de modeler son caractère de telle façon qu'il soit proche du caractère social, que son désir coïncide avec les nécessités de son rôle social. Le système éducatif de toute société est déterminé par cette fonction. [...] Les méthodes d'éducation peuvent être

considérées comme les moyens par lesquels les nécessités sociales sont transformées en qualité personnelle.

Il y a donc de toute évidence un « bonheur » sincère à être élève, entretenu par les félicitations, les récompenses et les prix, et un goût, parfois socialement développé, pour une certaine façon d'apprendre voire une certaine conformité. Cet état de fait ressenti par certains ne peut cependant pas être la caution définitive à un système qui laisse nombre d'enfants sur le bord du chemin. Quoi qu'il en soit dans toute aventure mettant en jeu l'être humain, on peut en effet relever des traits d'humanité. Les événements, les périodes, les systèmes, si noirs et si fermés soient-ils, ne peuvent totalement empêcher l'humanité de s'y déployer. Cela ne remet pas en question l'analyse que l'on peut faire de ces systèmes, pas plus que cela ne les justifie.

1.5 Les voies alternatives

*Les parents peuvent encourager les institutions à changer,
mais ils ne peuvent attendre qu'elles le fassent.*
(Louv, 2008, p. 163, trad. libre)

*Je ne m'intéresse pas au succès ou aux faillites du système social et
économique qui a actuellement cours [...] celui-ci s'efforce de
résoudre un problème par une formule plus compliquée que le
problème lui-même. Mille esprits s'attaquent aux branches
contre un seul qui frappe à la racine.*
(Thoreau, cité dans White, 1994, p. 164)

*L'éducation scolaire est l'objet d'un tel investissement dans tous les
sens du terme qu'elle ne peut se contenter d'un immobilisme que tout
le monde déplore et la restauration prônée par certains
est fondée sur une duperie qui n'est plus à démontrer.*
(Étienne, 2010, p. 154)

Existe-t-il des processus éducatifs qui, pour certains enfants et dans certaines situations, puissent être préférés à l'école ? Je ne vois aucune raison d'en douter. Je me plais même à penser, à la lecture de quelques auteurs, notamment ceux

appartenant à la mouvance critique ou libertaire (Illich, 2004 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Freire, 1974 ; aussi plus récemment, Caouette, 1997 ; Honoré, 2008 ; Stern, 2011, etc.), qu'il existe une diversité de propositions éducatives alternatives qui donnerait la possibilité aux enfants de ne pas subir avec une si grande force le poids oppressif de la normalisation politico-économique qui pèse sur l'école. Il reste sans doute à explorer, à décrire et à cartographier cet espace libre éducatif, dont une partie est à inventer. Pas d'angélisme ni de vision qui se voudrait idéale de l'éducation, simplement la liberté de ne pas accepter sans recul critique les fondements d'une situation établie, et la conscience vive de s'engager dans la voie périlleuse des alternatives.

Car, effectivement, les alternatives existent sous diverses formes, d'abord dans les variations internes de l'éducation formelle, mais plus encore dans une diversité de situations d'éducatrices le plus souvent laissées dans l'ombre pour différentes raisons. D'une part, il est difficile de les recenser parce qu'elles se déploient au sein de populations dans des zones non cartographiées par l'éducation formelle – comme dans le cas des populations autochtones géographiquement éloignées. D'autre part, il arrive que ces populations elles-mêmes recherchent une certaine forme de clandestinité pour ne pas avoir à répondre de leurs pratiques éducatives au regard de critères et de valeurs qui ne leur apparaissent pas pertinents. Cette méconnaissance des acteurs et des processus alternatifs réduit l'accès à leurs propositions et affaiblit l'inventivité éducative et sociale. De plus, on connaît peu les fondements sur lesquels reposent ces initiatives. Pourtant, mes précédentes études (Pardo, 2002, 2003, 2009a, 2009b), qui portaient sur ces populations œuvrant à l'extérieur du système d'éducation formelle, montrent avec d'autres (Knudtson et Suzuki, 1997 ; Descola, 2005) que le lien potentiel entre les enfants et leur environnement est fécond. Par exemple, une maman éduquant ses deux enfants « à la maison » et dont la situation familiale a fait l'objet d'une étude de cas lors de ma maîtrise (Pardo, 2009a, p. 105), affirme :

I : La vie, c'est avec l'environnement, une des raisons pour laquelle mes enfants ne vont pas à l'école est qu'ils seraient assis entre quatre murs. Juste ça, tu n'as rien dit encore et ça ne marche pas. Donc, il faut que l'environnement soit en lien avec notre essence, adapté à notre besoin. Et la nature en fait partie parce qu'elle fait partie de l'essence de l'humain. Il faut qu'elle soit là, c'est sûr.

Ces propos sont appuyés par un autre témoin ayant également participé à cette recherche (*ibid.*, p. 105) et dont une partie de la trajectoire éducative s'est déroulée en dehors de l'école :

C-M : Il y avait notre micro éco-société qui était celle de la maison. Éco : c'est la maison, l'*oikos*, le lieu de fonctionnement et puis la périphérie immédiate, mais en même temps l'ouverture sur le reste du monde, la réalité du monde. Ne serait-ce que savoir où se situe la maison par rapport à la colline, le pays par rapport à l'Europe et au reste du monde.

Dans le cadre des sociétés dites traditionnelles, plusieurs auteurs soulignent le contact important avec la nature dont les enfants jouissent : « La mère ou la grand-mère emmenait l'enfant dans ses moindres déplacements et quand venait le moment de la cueillette des salades sauvages ou des plantes médicinales, il était aux premières loges » (Renaux, 1998, p. 79). Ce rapport intime avec la nature favorisant les processus de transmission des connaissances, notamment environnementales, permet également l'accès à l'autonomie, comme le montre Jean Malaurie dans *Les derniers rois de Thulé* (1989), ouvrage de référence sur les populations inuit du Groenland :

À partir de huit ou dix ans, les garçons accompagnent leur père à la chasse. L'éducation du jeune chasseur est pour l'essentiel silencieuse. Elle est toute d'exemples, renvoyant à un type d'homme authentiquement Inuk, c'est-à-dire pouvant ne dépendre de personne.

(Malaurie, 1989, p. 243)

Plus récemment, dans le cadre des activités de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, j'ai participé à une vaste étude sur l'éducation relative à l'éco-alimentation. J'ai mené plusieurs entrevues avec les acteurs du Jardin des Premières Nations, situé au Jardin botanique de Montréal, lors d'une étude de cas

en lien avec cette recherche. À cette occasion, les intervenants, tous autochtones, ont souligné qu'aujourd'hui encore leur mode traditionnel d'éducation permet de prendre conscience du rapport filial, familial, culturel et charnel à la Terre.

S : La façon dont on en parle, ça vient de la tradition, des anciens, c'est la dépendance à cet environnement-là. Tu n'en parles pas de la même façon quand tu es conscient que tu es dépendant des plantes, de l'eau, de l'air, des animaux. Tu ne peux pas en parler de façon détachée, tu en parles d'une façon très personnelle comme si ça faisait partie de toi-même, comme si c'était ta mère, ta sœur, tu en parles de façon vivante.

(Pardo, 2009b. p. 179)

Ces quelques exemples illustrent peut-être mon intuition de recherche selon laquelle plusieurs modes d'éducation alternative permettent de favoriser, davantage que dans la culture actuelle de l'éducation formelle, le contact entre les enfants et leur environnement dans la perspective d'une ouverture sur le monde.

1.6 Questions et objectifs de recherche

Le trop rapide tour d'horizon qui vient d'être fait dans ce chapitre vise à montrer comment le système d'éducation formelle peut, pour certains, paraître insatisfaisant. D'autres aspects dérangeants de la situation scolaire auraient pu être mis de l'avant, tels que le manque de respect du rythme de l'enfant comme l'ont montrées les recherches en chronobiologie et chronopsychologie (Montagner, 2003) ou la capacité de l'école à générer des inégalités sociales (Bourdieu, 1970). Je m'en tiendrai aux éléments présentés dans ce chapitre qui suffiront, j'ose le croire, à laisser entrevoir la nécessité de documenter des alternatives éducatives.

Cette thèse intègre entre elles différentes dimensions, théorique, empirique et spéculative, dans le but de contribuer au développement des fondements pédagogiques pour une éducation alternative au système scolaire. La recherche est donc structurée en trois volets : un volet théorique, un volet empirique et un volet spéculatif.

Les premiers éléments du volet théorique sont puisés dans la littérature spécialisée du monde de l'éducation et plus particulièrement dans les propositions de certains auteurs majeurs en ce domaine. Le volet théorique intègre également quelques apports d'une recherche précédente⁷, à l'occasion de laquelle j'avais exploré les contextes éducatifs non scolaires de certaines sociétés traditionnelles (Pardo, 2002), et avais mis au jour certains des processus pédagogiques participant à une éducation relative à l'environnement.

Le volet empirique de cette recherche intègre, quant à lui, certains éléments de la recherche qui a fait l'objet de mon mémoire de maîtrise (Pardo, 2009a). Celle-ci était axée sur une étude multi-cas de sept familles. Cette étude a montré que l'espace éducatif des enfants de ces familles, qui ne fréquentaient pas l'école et dont les parents assumaient la totalité des choix éducatifs, était le plus souvent composé d'un environnement naturel et social davantage diversifié que celui proposé par le système éducatif formel. Ce volet empirique étudie également le contexte particulier et les apprentissages d'une éducation en voyage.

Enfin, un volet spéculatif propose les fondements de ce que pourrait être une théorie d'éducation alternative au système scolaire.

Questions de recherche :

1. Quels apports provenant de la littérature spécialisée permettent de contribuer au développement du champ théorique d'une éducation alternative au système scolaire?

⁷ Recherche menée en 2001 dans le cadre du Programme court de deuxième cycle en éducation relative à l'environnement (UQAM)

2. Quels apports provenant des expériences de l'éducation en famille (à domicile et en voyage) permettent de contribuer au développement d'une telle éducation alternative?
3. Comment ces différents apports peuvent-ils être combinés pour élaborer, enrichir et proposer des fondements d'éducation alternative?

Objectifs du volet théorique de la recherche

L'objectif général du volet théorique de cette recherche est de repérer et de systématiser des éléments théoriques de nature à fonder une éducation alternative au système scolaire.

Objectifs spécifiques :

- Repérer les propositions théoriques d'auteurs reconnus concernant les transversaux éducatifs de façon à les transposer au champ de l'éducation alternative au système scolaire.
- En particulier, cerner les éléments d'une ethnopédagogie qui s'avèrent pertinents à la construction d'une théorie d'éducation alternative.

Objectifs du volet empirique de la recherche

Le volet empirique a pour objectif général de dégager l'apport des expériences familiales en matière d'éducation des enfants pour l'élaboration des fondements d'une éducation alternative au système scolaire formel.

Objectifs spécifiques :

- À partir de l'expérience réflexive d'un ensemble de situations d'« éducation à domicile », induire des éléments pertinents à l'élaboration des fondements d'une éducation alternative.
- À partir de l'expérience réflexive d'un voyage en famille, proposer des éléments pour l'élaboration des fondements d'une éducation alternative :

- Décrire l'expérience d'un voyage en famille ;
- Identifier les objets et les processus d'apprentissage qui caractérisent cette expérience ;
- Vérifier l'émergence d'un rapport significatif à la nature dans un tel contexte ;
- Cerner les enjeux d'une telle stratégie éducative.

Objectifs du volet spéculatif de la recherche

L'objectif général du volet spéculatif de cette recherche est de proposer, à partir des éléments qui se dégagent du volet théorique et du volet empirique de la recherche une certaine systématisation des fondements sur lesquels pourrait s'appuyer une éducation alternative au système scolaire formel.

1.7 Limites, interrogations et objections fréquentes

La recherche d'alternatives à la prescription scolaire soulève bien des passions. Plusieurs s'accordent à dire que l'école n'est pas parfaite dans sa réalisation. Mais ces imperfections, loin d'ébranler la « foi » dans le bien-fondé du système, mobilisent toujours plus d'énergies et de moyens dans l'espoir de voir un jour l'avènement de l'école souhaitée. Le fait que le système scolaire jouisse aujourd'hui de plus de moyens, d'acteurs, de recherches que jamais ne semble pas être une raison valable pour remettre en question la direction choisie. Illich (2004, p. 261) faisait la comparaison avec la logique militaire : « L'arithmétique des cadavres nous prouve que nous ne cessons pas de gagner la guerre. »

Premièrement, les réserves émises à l'égard de mes travaux, autant par les professionnels de la recherche, de l'éducation ou de mon entourage, s'articulent le plus souvent autour de la socialisation des enfants non scolarisés. Pourtant, comme le montre l'étude de Brabant (2004), c'est le refus du type de socialisation scolaire qui pousse le plus souvent les parents à se lancer dans « l'éducation à domicile ». À la

réflexion, il est curieux de suspecter de désocialisation ceux qui refusent de s'enfermer dans les établissements scolaires, qu'ils soient perçus comme oasis, sanctuaire, ou prison. L'isolement dans un monde formaté et programmé a-t-il une vertu sociale supérieure à la vie courante ?

Certains s'inquiètent du fait que le manque de fréquentation scolaire ne soumette davantage l'enfant à « un cosmos réglé par le couple média-marché » (Berryman, 2007, p.156). Cette inquiétude est d'autant plus légitime dans le cas d'un manque de vigilance des parents. À mon sens, il est illusoire de penser que l'école protège mieux les enfants des pressions de la société de consommation. De la même façon que l'école promouvait une vision religieuse de la vie quand elle était gérée par l'église, elle promet aujourd'hui, avec une efficacité comparable, les nouvelles « croyances » (Rist, 1997) du développement économique occidental. Et le fait d'imposer à un enfant la fréquentation scolaire ne me semble pas être un rempart contre la société de consommation. En témoigne sans doute le mimétisme vestimentaire qui a cours dans les établissements scolaires, qu'il s'agisse du costume des écoles privées ou du conformisme à l'égard de la mode à l'école publique. On m'a récemment rapporté le témoignage concernant une école de la région de Lanaudière (Québec) selon lequel les « bons points » ont été remplacés par de « l'argent » type *Monopoly*, qui permet à l'enfant détenteur d'acheter après une certaine somme accumulée des « congés de devoir » ou quelques minutes dans le rôle de professeur. On peut se demander quel type de société est alors mis de l'avant par cette pratique.

La deuxième grande objection concerne la capacité des parents à assurer une éducation de qualité. On peut remarquer que la question est légitime, que l'enfant fréquente ou non l'école. Mais la présence importante des parents dans les éducations alternatives leur confère un rôle particulier. Mes partenaires de discussions évoquent souvent que tous les parents ne pourraient pas assumer ce rôle. Voilà pourquoi cette thèse défend la diversité des propositions éducatives. Aucun système ne peut

prétendre détenir l'exclusivité des réponses en matière d'éducation. Nous devons nous en remettre à la diversité, à la tolérance, à l'inventivité sociale, et exercer une vigile attentive et critique. Il faut, entre autres, appuyer et outiller ceux qui font le choix courageux d'assumer la totalité des décisions éducatives pour leurs enfants. Les questions difficiles d'évaluation des apprentissages, de contrôle des pratiques, d'équivalence d'expériences, de transmission des valeurs que suscite la diversité éducative proposée sont encore en débat entre les partenaires de la société éducative. Cependant, déplacer ces questionnements de la sphère familiale à la sphère collective en faisant de l'école l'outil éducatif privilégié a pour effet de faire de ces interrogations une préoccupation de société, mais cela ne permet pas de les résoudre définitivement. Pourraient-elles l'être ? En somme, les questions de valeurs, de pratiques ou d'apprentissages ne sont pas résolues par le seul fait de confier à l'école l'éducation des enfants. Et les alternatives éducatives ne sont pas les seules à devoir être interrogées sur ces points. Souhaitons que cette thèse puisse offrir un certain éclairage permettant de mieux comprendre les positions alternatives.

Je dois néanmoins préciser que les contraintes disciplinaires décrites dans cette problématique s'exercent essentiellement sur ceux qui participent au système scolaire. N'étant pas enseignant et n'ayant pas l'intention d'envoyer mes enfants à l'école, peut-être est-ce que je me mêle de ce qui ne me concerne pas, hormis en ce qui touche à mon histoire d'écolier et à ma situation actuelle d'étudiant. Cependant, je me permets d'aborder ces sujets qui, dans ma propre trajectoire, m'ont mené à prendre cette distance critique avec l'institution éducative et animent encore ma volonté de trouver des modes éducatifs alternatifs. Intéressé par les affaires du monde et notamment par la question éducative, j'exprime, sous forme de problématique, mes interrogations. Mais au delà de l'expression de ces inquiétudes, il est important pour moi de m'inscrire dans la mouvance d'un réveil de l'imagination radicale (Bréant, 2008 ; Castoriadis, 1999), de la résistance éco-sociale à la fois pacifique et déterminée, dans la voie déjà défrichée par les auteurs de la pensée critique et

libertaire. Il est important, me semble-t-il, de rechercher, en marge de l'institution scolaire, les fondements d'une éducation moins soumise au caractère oppressif du compromis économique-politique appliqué à l'éducation.

Pour finir, je dois préciser que cette thèse prétend éclairer une partie de l'espace éducatif laissé dans l'ombre. On pourra à loisir remettre en question le porteur, la bougie, l'espace limité que sa lumière embrasse, la faiblesse de son intensité, etc. Et je compte sur nombre de mes contemporains pour proposer des limites à cette recherche. Ils entameraient alors le dialogue tant espéré par les familles ayant opté pour les alternatives éducatives. Souhaitons que cette thèse puisse contribuer à la qualité du dialogue, notamment en permettant aux familles d'exercer librement leur choix et de pouvoir jouir d'une part de la considération que l'on réserve habituellement aux professionnels. Mais je suis très conscient que cette thèse n'est qu'une bougie dans l'obscurité. Aurait-elle pu être autre chose ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre est consacré aux repères conceptuels et théoriques de cette étude. Il se compose de plusieurs parties, de nature et de proportions assez différentes entre elles, qui trouvent leur cohérence au regard de l'ensemble du projet. Pour commencer, je définirai les concepts clefs de *théorie* et de *transversaux éducatifs* utiles à la compréhension de la thèse. Dans un deuxième temps, je donnerai quelques points de repère sur les principales sphères d'inspiration telles l'éducation relative à l'environnement, la pédagogie critique et la pensée libertaire au carrefour desquelles se situe cette recherche. Ensuite, puisque la piraterie « plane » au-dessus cette thèse, je décrirai la toile de fond de la proposition spéculative comprise comme piraterie éducative; nous devons constater en effet qu'il n'existe pas de terme concis capable de désigner l'ensemble des éducations non-scolaires, alternatives à l'école, et ne se laissant pas définir par rapport à elle. Je tenterai de situer ce concept dans la mouvance des propositions sociales alternatives telles que développées par quelques auteurs clefs. Je poursuivrai en consacrant quelques pages à une cartographie des formes d'éducation pirate. Trois parmi ces formes seront particulièrement analysées : il y a d'abord celle que l'on trouve à l'intérieur des sociétés dites traditionnelles et dont on peut mesurer la pertinence éducative à travers un regard ethnopédagogique. Ensuite, celle qui se déploie à travers la mouvance de « l'éducation à domicile ». Ces deux premières formes ont fait l'objet de mes précédentes recherches. Ce chapitre en présente les ancrages conceptuels. Mais puisque je souhaite dans cette thèse explorer un troisième déploiement de ces alternatives – le voyage –, je consacrerai une section de ce cadre théorique à cerner la dimension éducative du voyage. Ces éléments

conceptuels et théoriques servent à construire les cadres d'analyse de la recherche et à éclairer la discussion des résultats.

2.1 Quelques clefs de lecture

Cette section présente quelques concepts qui traversent cette thèse. Je prendrai le temps d'expliquer ce qu'il faut entendre dans ce document par *théorie* et *transversaux éducatifs*.

2.1.1 Le concept de théorie

Il y a aux limites de la littérature, et aux limites des sciences, des sortes de carnets de bords qui, au lieu de tourner en rond dans une sémiotique ou une problématique, essaient de retoucher terre d'une manière nouvelle. [...] Ce que l'on attend de l'art, c'est la force et la fraîcheur de quelque espace premier. Or qu'est-ce qu'une théorie (theoria), car il s'agit aussi de cela, qui ne serait pas profondément liée à un art, à une poétique?
(White, 1994, p. 12)

Le but de cette recherche n'est pas d'établir un modèle pédagogique, ni d'échafauder les différentes strates d'une théorie éducative. Cette recherche vise à proposer des éléments fondamentaux, pouvant contribuer à la construction d'une éducation alternative à l'éducation formelle. Certes, ces éléments fondamentaux comportent une dimension théorique. Il revient alors de préciser ce qu'est une théorie éducative et quels en sont les éléments. Selon Sauvé (1992) et repris dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005) :

Une théorie est un ensemble structuré et cohérent de concepts, de définitions, de propositions, de modèles, de principes et de lois concernant un objet ou un phénomène dans le but de décrire, d'expliquer, d'interpréter, de prédire ou de prescrire.

(Sauvé, 1992, p. 130)

Selon Lucie Sauvé (1992), une théorie peut-être comprise par différentes entrées complémentaires. Ainsi, une théorie comporte :

- une dimension formelle (p. 66), c'est-à-dire envisagée à la lumière de ses rouages, de l'agencement de ces différents éléments, de la forme de sa construction ;
- une dimension axiologique (p. 89) qui correspond à ses buts, à ses principes directeurs et à ses objectifs ;
- une dimension praxique (p. 97) comprise par l'étude de ses approches et stratégies, de ses méthodes et ses techniques ;
- une dimension explicative (p. 108) qui souligne les diverses dimensions interreliées qui permettent de l'expliquer.

Dans cette thèse, les différentes dimensions de la proposition de fondements pour une éducation alternative ne seront pas présentées de façon systématique, elles coexistent de façon transversale au long du déroulement.

2.1.2 Les transversaux éducatifs

*Un enfant a besoin d'espace, de temps, de silence,
de temps de jeu et de réflexion.*
(Honoré, 2009, p.93)

*Gramm loquitur, Dia verba docet, Rhet verba colorat,
Mus canit, Ar numerat, Geo ponderat, Ast colit astra.*
(Buisson, 1911)

Depuis longtemps, on s'interroge sur les « incontournables » de l'éducation. Certains compromis ont prévalu pendant des siècles comme **les arts libéraux** inspirés des traditions antiques qui ont guidé plusieurs grands esprits du Moyen-Âge. Les arts libéraux se divisaient en deux catégories. Le *trivium* concerne le pouvoir des lettres et de la langue; il est composé de la grammaire, de la dialectique et de la rhétorique. Le *quadrivium* fait référence au pouvoir des nombres et est composé par l'arithmétique, la musique, la géométrie et l'astronomie. Voilà ce qui prévalait dans les programmes

des écoles carolingiennes aux détours de l'an mille. *Émile ou de l'éducation* (1762, édition 2009) de Jean-Jacques Rousseau témoigne lui aussi de la tentative d'arriver à cerner quelques éléments transversaux de l'éducation. Plus tard, le « lire, écrire, conter » sera davantage en adéquation avec la volonté de démocratisation de l'éducation institutionnelle. Il est à noter que les « transversaux » parfois identifiés comme « fondamentaux ou invariants » correspondent souvent à un subtil mélange de savoirs fondamentaux, de compétences transversales et de schèmes éducatifs incontournables.

Selon Legendre (2005, p.679), les fondements éducatifs peuvent être définis comme des éléments constitutifs premiers, formant « un système d'énoncés élémentaires qui constituent le substrat originaire et essentiel d'une construction » concrète ou abstraite et qui « assurent à l'ensemble pertinence, cohérence et solidité ». C'est dans cet esprit que seront agencés les différents éléments de la proposition spéculative au Chapitre VI.

Au chapitre IV consacré aux résultats du volet théorique de la recherche, je présenterai des éléments issus de la littérature éducative. Je crois utile d'apporter les réflexions d'auteurs qui, bien qu'appartenant à la sphère de l'éducation formelle, ont cherché au-delà des paysages éducatifs de leur époque la possibilité de déterminer des éléments incontournables dans l'aventure éducative. Ceux que j'ai sélectionnés – présentés au chapitre IV – ne sont ni les premiers ni les seuls. Deux critères de sélection ont prévalu pour le choix de ces auteurs. Le premier est que le point de départ de leur réflexion se situe à l'intérieur du système institutionnel. Le deuxième est que leur point d'arrivée se situe en marge de ce système. Ils ont su prendre la distance nécessaire pour ouvrir des pistes de réflexion innovantes, théoriques toujours, pratiques parfois. Leur relation avec l'institution scolaire est distante, parfois tumultueuse, mais toujours critique. La sélection de ces auteurs, étant par elle-même une forme de résultat, nous les présenterons au chapitre IV.

2.1.3 Les principaux champs d'influence de la recherche

Cette thèse se trouve à la confluence de différents champs d'influences d'origines diverses (Voir Figure 2.1) telles la mouvance anarchiste, la géo-poétique, l'éducation nouvelle ou l'humanisme radical que l'on prête à Ivan Illich. Ces influences s'interpénètrent de façon plus ou moins explicite au long de ce travail. Voici présentés dans la section suivante les trois champs les plus présents dans cette thèse, à savoir l'éducation relative à l'environnement, la pédagogie critique et la pensée libertaire.

2.1.3.1 L'éducation relative à l'environnement

Si l'éducation relative à l'environnement se pratique depuis toujours de façon plus ou moins consciente dans le creuset des sociétés traditionnelles, il fallut attendre la deuxième moitié du 20^e siècle pour que les instances internationales s'en saisissent pour les traduire en stratégies politiques. Dans les années 90, Lucie Sauvé, notamment, a identifié et caractérisé plusieurs courants et pratiques permettant, avec d'autres, de faire entrer l'éducation relative à l'environnement à l'université en tant que champ de recherche. Je m'appuierai donc sur ses travaux pour présenter ce champ :

L'éducation relative à l'environnement concerne plus spécifiquement l'une des trois sphères d'interactions à la base du développement personnel et social : en étroite relation avec le rapport à soi-même (sphère de la construction de l'identité) et aux autres (sphère de la relation d'altérité humaine), il s'agit du rapport à l'*oïkos*, cet espace de vie qui associe l'humain à l'autre qu'humain.[...] Sur le plan personnel, l'éducation relative à l'environnement vise à construire une « identité » environnementale, à donner un sens à notre être-au-monde, à développer une appartenance au milieu de vie et à promouvoir une culture de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socioécologiques et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent. L'éducation relative à l'environnement est d'ordre fondamental : le rapport à l'environnement y

devient un projet personnel et social de construction de soi-même en même temps que de reconstruction du monde par la signification et l'agir.

(Sauvé, 2010, p. 2-3)

L'éducation relative à l'environnement constitue un pilier de référence de cette thèse. L'importance de tisser un rapport au monde fécond et signifiant, de nature à permettre le développement intégral de la personne, est un levier central du regard critique porté sur l'institution scolaire au chapitre I. On trouvera en complément à la section 2.2.2, une présentation de la dimension critique de l'éducation relative à l'environnement. Le rapport au monde évoqué dans la citation de Lucie Sauvé est également une source d'inspiration pour l'élaboration des propositions présentées au chapitre VI, notamment au regard des fondements d'une éducation pirate « hors les murs » confirmant si nécessaire la place centrale de l'éducation relative à l'environnement dans cette thèse.

Plus particulièrement, parmi les courants usuellement repérés dans ce champ de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 2005, 2006), cette thèse privilégie le courant naturaliste qui se caractérise par une certaine vision originelle de la nature et privilégie les approches sensible et expérientielle s'adressant à la dimension affective du sujet et misant sur l'émerveillement. L'expérience vécue contribue à renforcer en chacun une compréhension sensible du milieu et une relation à celui-ci. Le milieu est alors perçu comme médium formateur, tel que développé dans le courant de l'éco-formation (voir 2.3.3.6) contribuant au développement intégral de la personne, rejoignant en cela les visées du courant repéré comme humaniste. D'autres courants d'éducation relative à l'environnement tels que celui de la résolution de problèmes ou celui axé sur la conservation des ressources par exemple, sont davantage laissés de côté dans ce document.

2.1.3.2 *La pédagogie critique*

La pédagogie critique initiée par Paulo Freire dans les années 70 est un champ de pratiques et de recherche en éducation qui s'appuie sur une posture critique pour débusquer les liens entre les contenus et formes d'apprentissage et les mécanismes de domination ou d'oppression d'une population sur une autre. Pour certains auteurs contemporains qui appartiennent à cette pensée (dont Giroux, Kincheloe, McLaren ou Thésée), l'école est « l'espace social privilégié pour initier l'alphabétisation politique et l'engagement sociocritique » (Thésée et coll., 2010, p. 215), ce qui instaure une certaine distance avec l'angle épistémopolitique de cette thèse, et à mon sens, avec la pensée originelle de Freire dont les propos se centrent sur l'oppression scolaire. On retiendra toutefois que, par sa capacité de déconstruction des évidences ou sa vigilance envers les « pris pour acquis », la pédagogie critique offre des leviers puissants afin d'identifier les enjeux de pouvoir et les nécessaires ruptures avec une éducation uniquement utilitaire (identifiée comme éducation « bancaire ») pour que puisse se réaliser l'émancipation des personnes. Paulo Freire précise à cet effet :

La pédagogie de l'opprimé qui cherche à restaurer l'inter-subjectivité se présente comme une pédagogie de l'Homme. Elle seule, animée d'une générosité authentique, humaniste et non « humanitaire » peut atteindre cet objectif. Au contraire, la pédagogie qui part des intérêts égoïstes des oppresseurs, égoïsme déguisé en fausse générosité, et fait des opprimés l'objet de son « humanitarisme », maintient et incarne l'oppression proprement dite. C'est un instrument de déshumanisation.

C'est la raison pour laquelle, répétons-le, cette pédagogie des opprimés ne peut être élaborée ni mise en pratique par les oppresseurs. Il serait impensable que des oppresseurs encouragent et, à fortiori, pratiquent une éducation libératrice.

(Freire, 1974, p. 32)

Cette citation fait le lien avec le mouvement libertaire de mai 68 en France dont un des graffitis déclarait : « Ne me libérez pas, je m'en charge ». C'est donc par sa source d'inspiration première (Freire, 1974) que cette thèse s'appuie sur la pédagogie

critique. Les compréhensions riches et innovantes plus contemporaines déconstruisant les mécanismes de l'oppression en s'appuyant sur des considérations antiracistes ou féministes, bien que passionnantes en soi, ne sont pas directement ou explicitement au cœur de cette thèse.

2.1.3.3 *La pensée libertaire*

La pensée libertaire fait référence à la liberté. Mais, par opposition à « libérale » notamment dans son acception économique, la pensée libertaire évoque une liberté solidaire. Lui reprocher son parti pris individualiste en l'assimilant à la pensée compétitive, chère à la droite politique (*libertarienne*), est une maladresse intellectuelle. En témoigne le titre d'un livre écrit par l'un des pères fondateurs de la pensée anarchiste *L'entraide, un facteur de l'évolution* de Pierre Kropotkine (2001, première parution 1902) qui pose les bases d'une éthique libertaire. Mais il semble que ce soit le lot de la pensée anarchiste ou libertaire de n'être finalement comprise ni par la droite ni par la gauche. Pour le libertaire, la solidarité naît de la liberté sereine et pacifique. Elle se reconnaît dans un « vivre ensemble » fait de partage autour d'un « vivre et laisser vivre » socialement fécond.

L'ambition de l'anarchisme n'est pas de détruire la société, mais d'éliminer de la société tout pouvoir disposant de contrainte sur l'individu. Contrairement aux idées préconçues, l'anarchie n'est pas un déni de tout système qui amènerait au désordre et au chaos ; elle propose une vraie solution politique, construire sur la libre association des hommes, en dehors des États, toujours pourvoyeurs d'une autorité imposée.

(Ramseier, W.R. présentation de *L'anarchie*, de Kropotkine, 2011)

Bien qu'il existe une proche familiarité avec la philosophie anarchiste, la pensée libertaire se veut moins engagée dans l'exiguïté du combat politique. Plusieurs mouvements à tendance sociale, communautaire ou philosophique cohabitent au sein de la pensée libertaire. Ils s'appuient généralement sur la croyance en la naturelle

bonté de l'humanité qui, dégagée des contraintes coercitives de l'exercice du pouvoir, pourrait s'épanouir en toute quiétude et en toute solidarité.

Puisqu'il n'existe bien évidemment pas de définition de la pensée libertaire, j'aime citer ce commentaire de René Fallet (1953), journaliste du *Canard Enchaîné* écrivant le 29 avril 1953, à propos de Georges Brassens, libertaire s'il en est : « Une voix en forme de drapeau noir, de robe qui sèche au soleil, de coup de poing sur le képi, une voix qui va aux fraises, à la bagarre et... à la chasse aux papillons ». Cette description à la Prévert pourrait valoir définition. Dans la suite de ce document et notamment dans les sections subséquentes, on trouvera des éléments qui pourront contribuer à compléter cette définition et à établir les liens nécessaires avec le propos de cette thèse.

En somme, le type d'éducation privilégiée dans cette thèse s'appuie sur la pensée critique pour libérer les espaces nécessaires. Ces espaces ouverts, volontiers naturels, sont abordés de façon non coercitive, libertaire en utilisant les approches sensibles et expérientielles.

2.2 Les voies de la piraterie éducative

Le pédagogue est un insurgé.
(Houssaye et coll., 2002, p. 42)

Comme nous l'avons vu dans la section de la problématique consacrée à l'abandon scolaire, le choix de la marginalité éducative n'en est pas un à proprement parler. Ma recherche s'appuie sur trois projets-contextes à la marge de la reconnaissance et parfois de la légalité vis-à-vis des institutions éducatives: les sociétés traditionnelles, « l'éducation à domicile », le voyage familial. Les parents, loin d'être soutenus par les pouvoirs politiques, agissent souvent à l'intérieur d'une forme de marginalité, offrant ainsi à leurs enfants un contexte éducatif que, de façon spéculative, j'ai choisi d'appeler « piraterie éducative » et que je propose en toile de fond des alternatives à

l'école présentées dans cette thèse. Les sections qui suivent tentent de décrire de quelle consistance est faite cette toile de fond. La proposition spéculative comme telle qui sera présentée au chapitre VI sera quant à elle appelée « éducation pirate » pour se démarquer de la présente toile de fond.

Les formes d'éducatons, parfois clandestines et souvent aventureuses que je propose donc d'appeler « pirates » (du grec *peiratês* : entreprendre, tenter l'aventure (Ramseier, 2006, p.140)), méritent sans doute d'être explorées et appuyées par des recherches plus formelles. Ce faisant, je suivrai les pistes ouvertes intuitivement par Tom Sawyer qui, déçu par la vie civile, optait pour la vie de pirate sur l'île Jackson, offrant à cette occasion une formidable page de découverte environnementale: « Fi donc! Il y avait mieux encore à faire ! Être pirate ! Voilà l'avenir qui s'offrait à lui dans toute sa splendeur. [...] Sa décision était prise, il avait choisi sa carrière » (Twain, 1996 p. 104). Il partit donc avec ses amis. « Quant à définir ce qui devait faire l'objet de leur piraterie, ils n'y songèrent même pas » (*ibid.*, p. 133).

2.2.1 La piraterie : un souffle libertaire ?

La piraterie est très souvent associée, dans l'imaginaire collectif façonné par la littérature et le cinéma, parfois de façon romantique, à la philosophie libertaire. Que cette association puisse prendre appui sur une réalité historique reste sans doute à démontrer. Signalons toutefois que la question a été quelque peu fouillée. Moreau (2006) et Lapouge (1987), parmi d'autres, font mention d'éléments tels que le partage du butin, la liberté accordée aux esclaves, l'indemnisation des blessures de guerre ou le statut élevé de certaines femmes dans l'organisation. On pourra également souligner l'évocation dans l'œuvre de Defoe (cité dans Moreau, 2006, p. 368) de « Libertalia », cité pirate – sans doute imaginaire – fondée par le pirate Misson, ou encore de Salé – côte Atlantique du Maroc –, cité pirate attestée, qui eut le mérite de faire ressortir les bases de « l'utopie pirate ». Lapouge parlera de la piraterie nihiliste des boucaniers et s'aventurera même à évoquer la « dimension sociale de la

piraterie » (Lapouge, 1987, p. 97). D'un autre côté, les auteurs libertaires ont souvent manifesté de la sympathie envers la piraterie tel Jules Lermina qui fonda le journal *Le Corsaire* en 1867, ou plus récemment le collectif anarchiste Do or Die (2009) à travers l'évocation de ce qu'il nomme les *Bastions Pirates*. À tort ou à raison, la piraterie véhicule donc une image de liberté qui vient renforcer l'idée d'appeler « éducation pirate » une forme d'éducation en marge de la légalité, souvent aventureuse et à tendance libertaire.

On a souvent noté que les mouvements anarchistes, sous leur aspect moderne, se développent en Europe au moment où les pirates refluent des mers. Et que l'emblème des navires réprouvés, le drapeau noir, flotte désormais à la tête des groupes libertaires.

(Lapouge, 1987, p. 64)

Une légende tenace aussi répandue qu'invérifiable (Ramseier, 2006, p.191) affirme que Jean Lafitte, célèbre et richissime pirate du 19^e siècle, aurait, sur la fin de sa vie, participé au financement des travaux de Marx et Engels, notamment pour la parution de la première édition du *Manifeste du Parti communiste*. Que cette légende soit avérée ou pas, elle vient renforcer le trait d'union qui existe entre l'échappée pirate et la contestation sociale.

L'éducation libertaire a été balisée, notamment par Lenoir (2000). Elle fait référence à la dimension émancipatrice de l'éducation en remettant en question le système de pouvoir et l'autorité de l'enseignant que lui accorde de fait l'organisation scolaire traditionnelle.

L'éducation libertaire vise, comme le proposait déjà W. Godwin, « à apprendre à penser, à discuter, à se souvenir, et à se poser des questions » (Raynaud). La connaissance, même si elle est indispensable, n'est pas une fin en soi. Le résultat de l'éducation n'est pas une tête bien pleine qui offre à l'individu tous les moyens d'agir, tant dans la sphère du travail manuel que dans celle de la pensée et du travail intellectuel. Elle se propose de doter l'individu, sans négliger ni oublier les influences extérieures, des outils de son autoconstruction. [...] Au-delà de la modernité et de l'idéalisme du propos, il

convient de souligner que le projet libertaire remet fondamentalement en cause le statut du couple savoir/pouvoir dans la situation éducative.

(Lenoir, 2000)

La convergence de ces différents éléments, en lien avec ceux de l'abandon scolaire déjà décrits dans le chapitre consacré à la problématique, me permet d'avancer l'idée de piraterie éducative pour tenter de saisir une réalité qui ne se trouve pas totalement à l'aise dans les concepts d'éducation non-formelle, populaire, informelle ou encore non scolaire.

2.2.2 La piraterie éducative

L'anarchisme, du moins tel que je le comprends (d'une façon qui est très bien justifiée, je crois, mais c'est une autre question), est une tendance de la pensée et de l'action humaine qui cherche à identifier les structures d'autorité et de domination, à leur demander de se justifier et, dès lors qu'elles en sont incapables (ce qui arrive fréquemment), à tenter de les dépasser.
(Chomsky in, Bricmont et Franck, 2007, p. 49-50)

Certains qualificatifs de l'éducation tels qu'éducation informelle, non formelle, familiale ou populaire désignent des réalités familières aux acteurs de la recherche en éducation. Pourtant, aucun d'entre eux ne qualifie des modes d'éducation alternatifs à la fréquentation scolaire. Ils concernent davantage les formes d'éducation complémentaires à celles dispensées dans les écoles. Je me permets donc, pour donner un nom à un mode éducatif qui dans l'état actuel de mes recherches n'en a pas, de proposer le concept de l'éducation pirate (figure 2.1). Bien entendu, si la piraterie est évoquée ici, c'est dans sa dimension métaphorique. Je ne me rends pas, par cela, solidaire des actes de violence perpétrés dans l'histoire par les pirates en réponse bien souvent à la violence d'état qui s'exerçait sur eux.

La métaphore n'est ni une équivalence (elle privilégie les similitudes et occulte les différences), ni une homologie mathématique (elle ne stipule pas l'égalité des rapports, mais une « stylisation » ; Passeron, 2000). [...] C'est la

sémantique formelle, doublée d'une discursivité métaphorique qui ouvre les portes sur un « logos verbo-iconique » (Wunenburger, 2000), une pensée qui articule étroitement imagination et raison pour participer à la production de connaissance.

(Grossmann, 2003, p. 56)

La métaphore est donc utilisée dans ce texte comme « mise en scène du matériau analysé et comme levier de déplacement paradigmatique » (*ibid.*, 2003, p. 56).

Le concept spéculatif de « l'éducation pirate » (présenté au chapitre VI) se situe à la confluence de plusieurs mouvements de pensée, courants ou champs de recherche (fig. 2.1). C'est un concept qui s'inspirerait à la fois de Kenneth White, Paulo Freire, Célestin Freinet, Ivan Illich, Claude Lévi-Strauss, Murray Bookchin et d'autres encore.

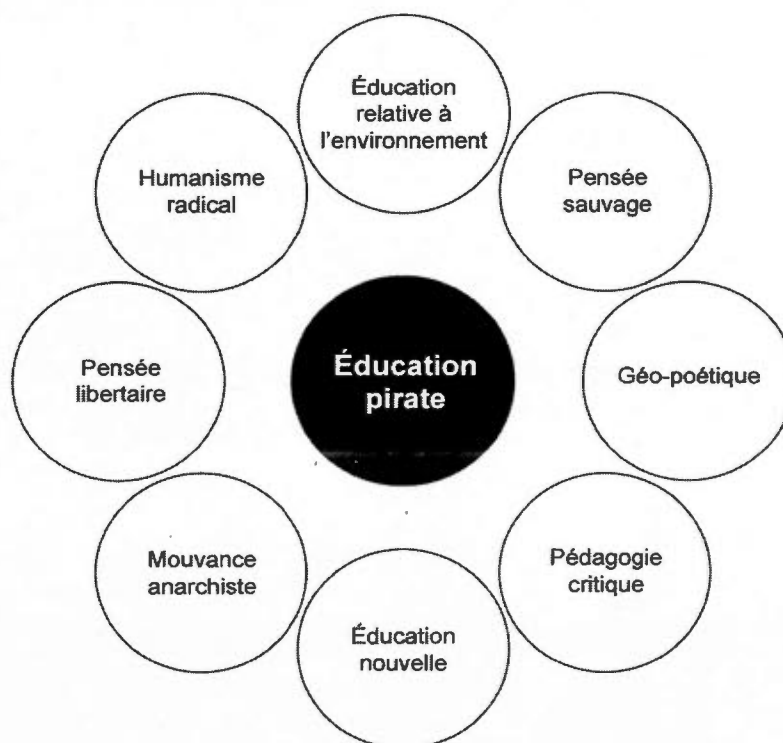


Figure 2.1 Sphères d'influence de l'éducation pirate

Il me revient de préciser que le souffle libertaire, dans lequel je me reconnais, relève d'une réalité moins inscrite dans le paradigme de la dialectique sociale que dans celui de la symbiosynergie (Bertrand et Valois, 1999). Mon propos se situe moins dans l'héritage marxiste qu'il n'y paraît de prime abord, même s'il convoque un rééquilibrage des injustices de la société. Je n'échappe pas à une forme de révolte face au traitement que le système scolaire impose aux enfants, mais celle-ci s'estompe quand je me tourne vers les alternatives. Loin du modèle scolaire, n'étant pas forcé d'argumenter pied à pied ma position, ma piraterie devient apprentissage de la liberté. Elle s'insère alors naturellement dans le champ de l'éducation relative à l'environnement. Lucie Sauvé précise :

L'éducation relative à l'environnement ne peut pas être considérée comme un instrument au service d'un programme politique universel et exogène, répondant à une vision du monde pré-déterminée, si vertueuse soit-elle de prime abord. Elle ne peut se déployer que dans un espace de critique sociale, sans entrave; la relation à l'environnement n'est pas a priori une affaire de compromis social historiquement négocié entre certains acteurs sociaux; elle ne peut être déterminée par un pseudo-consensus planétaire. L'éducation relative à l'environnement accompagne et soutient d'abord l'émergence et la mise en œuvre d'un projet d'amélioration de son propre rapport au monde, dont elle aide à construire la signification, en fonction des caractéristiques de chaque contexte où elle intervient; dans une perspective d'ensemble, elle contribue au développement de sociétés responsables.

(Sauvé, 2007, p. 62)

L'éducation relative à l'environnement, selon la conception que nous en adoptons, promeut une dimension critique et donc émancipatrice (Sauvé et Orellana, 2008, p.8).

La posture critique consiste à mettre au jour les relations de pouvoir au cœur des questions sociales, afin de contrer l'aliénation et l'oppression. La visée est celle de l'émancipation, de l'équité et de la justice sociale.

Et les auteures d'ajouter :

Après la déconstruction, la reconstruction. Il s'agit de chercher à voir et à ressentir autrement, à débusquer, à dénoncer et à résister de façon positive en

inventant de nouvelles façons d'être et de faire, mises à l'essai et sans cesse remodelées.

(*ibid.*, p. 13)

Le lien entre la pensée critique, libertaire ou anarchiste et la perspective écologiste est au cœur des écrits de Murray Bookchin (1976). L'auteur y affirme, dans un ouvrage intitulé *Pour une société écologique* (1976), que tant pour l'écologiste soucieux de stabilité dans l'harmonie naturelle que pour l'anarchiste préoccupé d'harmonie sociale, la diversité est un élément indispensable.

De même que l'écologiste s'efforce de diversifier l'écosystème et de favoriser le libre jeu des espèces entre elles, de même l'anarchiste vise à diversifier la vie sociale et à éliminer toutes les entraves s'opposant à son développement.

(Bookchin, 1976, p. 164)

Pour l'auteur, la diversité émane de la spontanéité rendue possible par la liberté laissée à l'innovation ou à l'adaptation, et cela, autant dans les processus naturels que sociaux. Cette diversité est le gage de la stabilité des écosystèmes, mais également des sociétés. Dans sa pensée, les monocultures sont donc génératrices de déséquilibre et favorisent le parasitisme d'une espèce sur les autres.

La stabilité est fonction de la variété et de la diversité : dès qu'interviennent une simplification du milieu et une diminution de la variété des espèces animales et végétales, les fluctuations de populations s'accroissent, échappent aux mécanismes régulateurs et tendent à prendre des proportions parasitaires.

(*ibid.*, p. 156)

Cette importance donnée à la diversité, d'inspiration écologiste, est transférable à la sphère sociale. La diversité est même la mesure du progrès pour Bookchin qui s'appuie sur les travaux de Read (1940) qu'il cite ainsi :

Le progrès se mesure au degré de différenciation interne d'une société. Si l'individu n'est que l'unité de base d'une masse intégrée, son existence sera étiquée, morne et mécanique. Si l'individu constitue une unité pour lui-même, et dispose d'espace et de possibilités d'action personnelle, il sera peut-

être plus exposé aux accidents et aux coups du sort, mais il pourra du moins se développer et s'exprimer. Il pourra se développer au vrai sens du terme, développer la conscience qu'il a de sa force, de sa vitalité, et de sa joie.

(*ibid.*, p. 163)

S'appuyant donc sur une base écologique, Bookchin en appelle à l'innovation pour diversifier les interventions sociales, et je peux sans doute situer mes travaux dans l'héritage de cet auteur qui a marqué les années 70 par sa proposition de l'écologie sociale. La proposition de piraterie éducative avancée ici participe à cette innovation sociale, à la croisée de la pensée anarchiste, de la pédagogie critique et de l'éducation relative à l'environnement, pour tenter de diversifier la « monoculture » scolaire et laisser libre voie à la spontanéité créative. Il est curieux de constater que la recherche de diversité sociale s'applique avec, la plupart du temps, un certain soutien médiatique aux transports – voitures partagées, transport en commun, mise à disposition de vélos, ... –, à l'alimentation – soutien direct aux agricultures de proximité, auto-cueillette, marché de solidarité régionale, ... –, à la santé – herboristerie, aromathérapie, réseau des sages femmes, ... –, qui se proposent parfois en complément, mais le plus souvent en remplacement des voitures, des épiceries ou des médecins. Il semble plus difficile de proposer des solutions de remplacement à l'institution scolaire et il serait sans doute intéressant de chercher à comprendre pourquoi.

À l'hégémonie du système scolaire dénoncée dans ce travail depuis le premier chapitre consacré à la problématique, ma réponse privilégiée se situe davantage dans la créativité que dans la lutte, ce qui n'est pas moins radical à mes yeux. Alors, cette piraterie devient une navigation de plaisance, certes située dans des zones peu cartographiées, voguant dans des eaux moins soumises au contrôle.

Quitter la terre pour l'océan n'est pas une décision insignifiante : elle entraîne que l'on donne congé à la cité et à la société, au Discours de la Méthode, au temps des clepsydres et des horloges, aux bornages, à l'équerre, à la truelle et au compas, aux fabriques et aux champs, au code civil et aux archives.

(Lapouge, 1987, p. 20)

Sans doute mon expérience en tant que pratiquant et professeur d'aïkido participe à cette posture de la résistance pacifique. L'aïkido est un art martial japonais qui propose de répondre à l'agression d'autrui sans faire preuve soi-même d'intention agressive. La force opposée à la force engendrerait sinon un combat dont il faudrait *in fine* désigner un vainqueur et donc un perdant. L'aïkido adopte comme posture une non-opposition et engage le pratiquant dans une fluidité de mouvement ne permettant jamais à l'adversaire de concrétiser son attaque. L'aïkidoka devenu insaisissable peut alors contrôler ou projeter son adversaire sans effort afin de lui démontrer l'inutilité de son attaque.

Ne regardez pas les yeux de *Aite* (adversaire-partenaire), le cœur se fait aspirer par les yeux de *Aite* ; ne regardez pas le sabre de *Aite*, l'esprit se fait aspirer par le sabre de *Aite* ; ne regardez pas *Aite*, vous laisseriez pénétrer en vous le ki (énergie) de *Aite*.

(Maître Ueshiba, fondateur de l'Aïkido, cité dans Tamura, 1986, p. 249)

L'éducation évoquée dans cette thèse en marge des pratiques institutionnelles ne vise ni à s'imposer ni à s'opposer, mais à s'apposer au système éducatif en place faisant la promotion d'une alternative critique. Ainsi, la posture de la piraterie éducative ne proposerait pas une lutte contre le système, mais une sorte d'indifférence radicale tout aussi efficace et bien moins astreignante, une forme de « jusqu'au bouddhisme » (Michel, 2009, p. 573) très proche du paradigme de l'inventivité éco-sociale. Que cette éducation puisse exister à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre légal n'est pas la question centrale de cette étude et ne sera pas un obstacle à la réflexion. À l'instar de ces initiatives citoyennes comme *L'Action Terroriste Socialement Acceptable*, *La guérilla jardinière* ou *les Faucheurs volontaires* qui agissent sur le terrain sans égard

pour les pans de la législation jugés aliénants, la piraterie éducative contribuera peut-être à faire réagir les autorités politiques sur l'alternative éducative.

Truands et malfrats ordinaires ont en effet ceci de commun avec les honnêtes gens qu'ils agissent à l'intérieur de la société et sont, partant, justiciables de ses lois. Au lieu que le pirate, quels que soient les actes dont il se recommande en mal ou en bien, tient d'abord à faire savoir qu'il se situe « en dehors », - et le plus loin possible.

(Lapouge, 1987, p. 11)

2.2.3 Les nouvelles radicalités

Face au caractère hégémonique d'un monde envisagé à l'aune du développement et de la croissance économique, Aubenas et Benasayag (2002) mènent une réflexion sur les nouvelles formes de résistance et présentent un bouquet d'alternatives apparu dans le paysage social. Ayant montré dans la section consacrée à la problématique de cette thèse de quelle façon l'école semble être à certains égards « fille » des préoccupations économico-politiques des sociétés, un parallèle intéressant peut être tissé entre la résistance sociale et la résistance éducative décrite dans la proposition de l'éducation pirate. En premier lieu, les auteurs prennent le temps de préciser que ces nouvelles radicalités, refusant de se laisser définir par ce qu'elles critiquent, ne s'insèrent pas dans une attitude du « contre » :

Il est une tentation efficace, puissante pour rassembler : la logique d'affrontement, qui donne tout à la fois, une identité, un sens. « Être contre » réunit bien plus sûrement qu' « être pour ». Cela galvanise, permet de s'épargner l'incertitude de construire soi-même. Mais à une condition : accepter que ce soit l'ennemi qui vous définisse, vous légitime, ordonne votre vie.

(Aubenas et Benasayag, 2002, p. 52)

Ils insistent sur l'attitude nécessaire par laquelle chacun se réapproprie son présent, réfutant en cela les promesses d'avenir radieux mais hypothétique qu'offrent la lutte sociale ou politique traditionnelle. Le propos de ces nouvelles radicalités est de

réinvestir et d'aller débusquer, à l'intérieur de chaque acte, les valeurs de la vie que nous voulons voir se réaliser ici, maintenant et entre nous :

« Résister, c'est créer » affirmait le philosophe Gilles Deleuze. C'est-à-dire développer une myriade d'expériences qui permettent de sortir du « devoir-être » pour passer au « devoir-faire ». Mais, dans ces pratiques elles-mêmes, il n'y a pas à chercher d'engagement transitif classique, une idée qui serait mise en œuvre pour un objectif à venir : je fais cela aujourd'hui pour être libre demain. Nous n'avons pas à nous poser cette question de savoir si nous sommes enchaînés ou émancipés, ou même quand nous le serons poursuit Deleuze. La liberté est tout entière dans l'expérience de liberté elle-même, au moment où elle se fait : « L'efficacité de l'acte réside dans l'acte », dit Plotin (1948).

(*ibid.*, 2002, p. 73-74)

Les parents qui optent pour une éducation en dehors de l'école suivent cette même trajectoire de pensée en réfutant pour leurs enfants « cette vague promesse d'avenir » (Pennac, 2007, p. 292). La plupart cherchent au contraire à offrir émancipation et bonheur ici et maintenant. Devant tenir compte de leurs contextes particuliers, ils développent des expériences originales qui participent à la diversité éducative.

Assumer le présent ne nous empêche pas seulement de développer des projets d'avenir, mais, au contraire, en nous désaliénant d'un futur illusoire, messianique, cela nous permet d'assumer un avenir concret construit à chaque moment d'un présent qui s'est réépaissi. Assumer une situation signifie ainsi que ce qui se passe ici se décide ici, en tenant compte des différents éléments contextuels qui en font partie. Chaque expérience inscrite dans la multiplicité crée ses propres réseaux, compose par affinités électives...

(Aubenas et Benasayag, 2002, p. 94-95).

Ainsi, cette réflexion menée par Aubenas et Benasayag à propos des alternatives au développement décrit assez efficacement les postures adoptées par la mouvance des éducations alternatives à l'école. Reste peut-être à s'interroger sur le caractère « nouveau » – adjectif utilisé par les auteurs – de ces radicalités. Comme je l'ai décrit dans les sections précédentes, l'échappée pirate, dans sa dimension historique, semble

correspondre au genre de radicalité décrit par les auteurs et invite à relativiser le caractère novateur des résistances décrites.

Il devient utile de cartographier la profusion de ces initiatives, d'essayer de comprendre de quoi chacune est faite, ce qu'elles ont en commun et de quelles formes elles se parent, comme le propose Edgar Morin (2010, gras ajouté).

Nous en sommes au stade de commencements modestes, invisibles, marginaux, dispersés, car il existe déjà, sur tous les continents, un bouillonnement créatif, une multitude d'initiatives locales dans le sens de la régénération économique, ou sociale, ou politique, ou cognitive, **ou éducationnelle**, ou éthique, ou de la réforme de vie. Ces initiatives ne se connaissent pas les unes les autres ; nulle administration ne les dénombre, nulle partie n'en prend connaissance, mais elles sont le vivier du futur. Il s'agit de les reconnaître, de les recenser, de les collationner, de les répertorier, et de les conjuguer en une pluralité de chemins réformateurs.

Il me faudra tenter de décrire le paysage alternatif en respectant sa diversité tout en essayant de comprendre les fondements sur lesquels il repose.

Au regard des fondements éducatifs identifiés par Bertrand et Valois (1999), cette recherche participera au paradigme inventif de l'éducation. Selon les auteurs, ce paradigme se caractérise par la suppression des oppositions entre les personnes, les sociétés et la nature. La personne est alors multidimensionnelle. La connaissance est globale et est produite par le dialogue entre les modes de connaissances conçus comme moyens non contradictoires d'appréhension du réel. L'organisation éducative s'inscrit dans une structure non hiérarchique de la connaissance et des disciplines. L'éducation se déroule dans le respect réciproque des identités et des projets de vie de chacun. L'apprentissage est basé sur le savoir-vivre ensemble et s'appuie sur une reconstruction continue de l'expérience.

Cette recherche renforcera, souhaitons-le, l'inventivité pédagogique clairement affichée dans les intentions de l'éducation relative à l'environnement au service d'une

reconstruction des rapports entre les humains et les autres éléments de leur maison de vie partagée.

2.2.4 Les limites de la « pensée pirate »

Comme toute proposition, la piraterie éducative comporte des limites. La première est inhérente au fait même d'être une proposition par nature spéculative. La phase de gestation ne permet jamais de prédire avec exactitude le caractère de l'enfant à venir. Donc, les succès de « l'éducation pirate » sont suspendus aux aléas de la réalisation, à sa rencontre avec la réalité, en somme à son incarnation. Pour l'instant, elle ne repose que sur la puissance, mais également sur les limites du déplacement paradigmatique qu'elle invoque. La jonglerie mentale, l'éclairage qu'elle provoque, si elles sont intellectuellement et socialement féconds, ne garantissent pas son succès.

La difficulté principale réside dans le fait que, comme toute pensée d'inspiration anarchiste et parfois écologiste, la piraterie éducative s'appuie sur une sorte de naïveté humaniste. En effet, la pensée anarchiste ou libertaire, dans son acception humaniste, postule l'aspiration de chaque individu au bon, au beau et au bien. Ainsi, police, armée, contrôle et discipline paraissent superflus dans un monde où chacun est tourné vers l'avènement du « bien ». Cette naïveté humaniste est la plus belle faille de la pensée anarchiste, et parfois la proposition « d'éducation pirate », postulant le rôle naturel des parents d'assumer l'éducation de leurs enfants, emprunte quelque peu cette faille. Mais elle l'emprunte avec la conscience de soulever la dialectique à jamais ouverte entre sécurité et liberté. Certes, la liberté est risquée, c'est même une porte ouverte sur le risque. Mon optimisme éco-anarcho-humaniste se plaît à se frotter aux risques de cette liberté, car, enfin, la dérive sécuritaire de certains États est-elle préférable à la dérive libertaire ? Chacun pourra en juger.

Cette invocation de l'utilisation optimiste de la liberté ouvre sur le paradoxe de ranger mes « meilleurs ennemis » dans les aspirations de *gauche* – plutôt collectiviste – et

mes « pires amis » dans la pensée de *droite* – davantage individualiste. En somme, conformément à sa tradition historique, l'anarchiste est souvent incompris des uns et des autres. Il aspire de bonne foi à une utilisation humaniste de la liberté recréant en cela ces micro-espaces dans lesquels s'entendre sur la poursuite du bien, chers à Ivan Illich. Cette aspiration poético-politique est sa plus grande force et sa plus terrible faiblesse. La piraterie éducative s'inscrit de bonne grâce dans ce paradoxe, ce qui ne signifie pas naturellement qu'elle cautionne, endosse, valide les excès de ceux qui profiteraient de cette liberté pour l'utiliser de façon abusive. Liberté de faire ne veut pas dire liberté de faire tout et n'importe quoi. L'intérêt supérieur de l'enfant doit servir de guide dans cette échappée.

Pour finir, une lecture réduite de la piraterie éducative pourrait laisser penser que seule la famille est autorisée à mener des interventions éducatives auprès des enfants. Mais une lecture plus attentive révélera que cette thèse insiste sur l'ancrage des pratiques familiales au sein d'une communauté éducative choisie. Le fait que les parents assument l'entière responsabilité des choix ne veut pas dire qu'ils assument l'intégralité des interventions. Que ce soit dans les sociétés traditionnelles, à « domicile » ou en voyage, la vie et les rencontres, les personnes ressources et les infrastructures comme les musées, les parcs et autres participent très directement à cette éducation choisie, comme nous le verrons dans les chapitres consacrés aux résultats de cette recherche et notamment au Chapitre V.

2.3 Cartographie sommaire des éducations pirates – Les Caraïbes éducatives

Comme toute aventure d'inspiration pirate – si l'on veut poursuivre plus avant la métaphore –, cela commence par une carte. Je tenterai donc, dans un premier temps, de décrire la carte des *Caraïbes éducatives*. On y trouve trois éléments essentiels et deux éléments marginaux : premièrement, des îles qui abritent des cultures autochtones « traditionnelles » desquelles il pourra être judicieux de s'inspirer ; puis, les bastions pirates *de l'éducation à domicile* qui, comme « Libertalia » cité fondée

par le pirate Misson, présentent les fondements et les pratiques d'une piraterie éducative riche et féconde ; et enfin, la mer comme allégorie du voyage, terrain d'aventures exploratoires riche d'apprentissages.

On trouve également sur cette carte, à ses marges, d'une part, les Ports royaux dans lesquels se déploie l'institution et d'autre part, l'île de la Tortue, *Tortuga*, refuge de tous les excès. Ces deux zones extrêmes sont situées aux marges de cette « carte aux trésors » éducatifs. Même s'ils peuvent être porteurs de certaines richesses et d'expériences, ils ne seront pas développés dans ce document. Rappelons en effet que cette recherche porte sur le thème central d'une éducation en dehors de l'institution. Cela ne veut pas dire toutefois qu'elle puisse servir de caution à tous les excès des pratiques éducatives appuyés sur des interprétations risquées de certains principes sociaux ou religieux. Rappelons que l'intérêt supérieur de l'enfant habite cette recherche.

2.3.1 Les îles : un regard ethnopédagogique

*Les pirates, comme les sauvages sont des parias de la civilisation. De
sourdes complicités unissent les uns avec les autres. Si le forban a pris
la mer c'est qu'il détestait la société policée de son temps.
Il doit se sentir fraternel avec ces primitifs.*
(Lapouge, 1987, p. 148)

*De mon expérience des pommes non domestiquées, je retire que
l'homme sauvage a probablement des raisons de préférer certaines
catégories de nourriture que l'homme civilisé rejette.
Le premier a le palais d'un homme de plein air.
Il faut le goût d'un homme des bois pour apprécier un fruit sauvage.
En vérité, il faut un appétit « hors les murs » pour savourer la pomme
de la vie, la pomme du monde. J'aimerais modeler mes desseins sur
ceux de la pomme sauvage, être nourriture pour les marcheurs
et point m'offrir savoureux à qui me réserve un logis.*
(Thoreau, 2009, p. 49)

Pour commencer, j'utiliserai certaines recherches⁸ sur l'éducation vécue dans les sociétés « traditionnelles » et j'en proposerai une analyse réflexive dans le chapitre consacré aux résultats. Depuis toujours et encore aujourd'hui, nombre d'enfants des sociétés vernaculaires ne s'éduquent pas à l'intérieur des processus scolaires. Si leur acquisition des connaissances académiques peut en pâtir, leur lien avec leur environnement direct, tel qu'on peut l'appréhender à la lumière d'une certaine ethnopédagogie (Pardo, 2002), est cependant irremplaçable. Les porteurs de traditions, ceux qui transmettent les savoirs empiriques en les utilisant, semblent être bel et bien exclus de l'éducation. Comment se fait-il que, de ces milliers de générations répandues partout sur la planète, nous ne soyons pas capables, en tant que professionnels de l'éducation, de citer un seul nom d'autochtone réputé pour ses qualités pédagogiques ? La réponse tient sans doute que, dans ces sociétés, souvent de culture orale, l'éducation ne s'est pas réifiée, et personne ne fait de la transmission une activité professionnelle. Et parce que cette transmission se mêle et peut-être se dilue dans la vie courante, il a semblé, et il semble encore à nombre d'observateurs occidentaux, que l'instauration de l'école est une urgence vitale pour ces peuples « sans éducation ». Un peuple tout entier pourrait-il décider de ne pas éduquer ses enfants ? Je partage avec Pierre Erny l'opinion « qu'il n'est pas de société, il n'est pas de culture qui n'invente pour se survivre à elle même des moyens et des techniques de socialisation » (cité dans Pardo, 2002, p. 37). Et comment ne pas citer en ce sens Jean Malaurie qui fait un constat alarmant de la présence des écoles imposées dans

⁸ Je m'appuierai, entre autres, sur la recherche documentaire réalisée dans le cadre du Programme court en éducation relative à l'environnement à l'origine de mon ouvrage *Héritages Buissonniers. Éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement* (2002).

l'Arctique ? Constat que l'on peut généraliser à l'ensemble des pays culturellement, politiquement ou économiquement colonisés :

Est-il prévu que l'autochtone éduque l'éducateur – généralement un blanc – ignorant le génie de la culture qu'il est chargé d'enseigner ? Issue, nourrie par le lieu même, une culture est, par définition, l'égale d'une autre culture et, à moins de faire preuve de racisme culturel, l'éducateur se doit de faciliter, à tout prix, le dialogue entre sa culture et celle dont il est chargé de vérifier les forces au travers de ses enfants.

(Maurice, 1989, p. 525)

À partir du moment où un enfant cesse de forger principalement son éducation dans le creuset de sa culture, mais plutôt sur les bancs d'une école exogène, sa capacité à vivre et plus tard à transmettre les traits de sa propre culture s'amenuise, et ce, en proportion de la durée de son parcours scolaire inféodé à ses résultats. S'il décroche de l'école, il restera au village. S'il se rend jusqu'aux études supérieures, il deviendra, souvent ailleurs, un agent de transmission de la culture exogène qui l'a formé : à la ville proche si ces résultats sont corrects, en Europe ou en Amérique du Nord, si ses résultats sont excellents. Il est fort peu probable que ses propres enfants puissent s'inscrire dans la culture vernaculaire dont sont issus leurs parents. Ainsi, puisque l'éducation est une entreprise de socialisation au service de la perpétuation d'une culture, l'école, dans bien des cas, vient court-circuiter la culture locale pour perpétuer la culture sédentaire, écrite, industrielle, et la plupart du temps capitaliste dans laquelle elle s'est développée. Le fait de ne pas fréquenter l'école est alors perçu comme la carence éducative la plus dommageable. L'école occidentale est promise comme outils d'émancipation, et entraver son accès est reconnu comme un obscurantisme, ce qui est parfois le cas. Toutefois, l'école puise les critères de ce qu'elle définit comme émancipation dans le registre de sa propre culture. L'émancipation chez un chasseur-cueilleur est de progresser dans l'échelle sociale de sa culture. Elle ne devrait pas se définir obligatoirement par l'abandon de son mode de vie et par l'adoption de critères de réussite occidentaux comme l'accès à Internet, à

l'école et à un travail salarié. Car, dans ce cas, le mot de « colonialisme » viendrait en tête de quiconque se livrerait à une analyse honnête de la situation. Dans les sociétés vernaculaires, l'école, comme la télévision, contribue à définir les critères exogènes de l'émancipation. Et s'il fallait évaluer une culture non pas par rapport à sa capacité à produire de la modernité, mais en fonction de sa capacité à maintenir un mode de vie *homéostatique* et *homéotélique*, à maintenir un mode de vie stable, véritablement durable et équilibré dans son rapport à l'environnement, à atteindre une sorte de « climax » culturel qui, comme dans les cas des forêts, serait reconnue comme un critère de maturité ?

Sur le plan pédagogique, il est avéré que tous les voyageurs occidentaux qui s'offrent des « treks » à travers le monde reconnaissent les compétences, les connaissances de terrain, la richesse des pratiques acquises au travers des âges de leurs guides autochtones. Ces connaissances et ces savoirs-faire, mais bien plus encore ces pouvoirs-faire forcent l'admiration. En tant qu'éducateur, comment ne pas s'émerveiller devant une culture qui a pu transmettre à ses enfants la capacité de vivre dans les conditions extrêmes du désert de sable, de l'Arctique glacial ou de la haute altitude ? Comment ne pas voir là le résultat de l'efficacité de son système éducatif ? Et comment ne pas avoir l'envie de s'en inspirer ?

Nos expériences de recherche-intervention en milieu autochtone confirment l'intuition initiale de trouver dans un tel contexte des pistes pour la valorisation ou le renforcement d'une dimension d'« éducation relative à l'environnement » dans l'éducation autochtone, mais aussi, tel que le suggère Michelle Rae McKay (2005), des éléments de théorie et de pratique transférables à d'autres contextes, enrichissant ainsi le champ de l'éducation relative à l'environnement en général, et plus encore, fournissant des pistes pour rendre nos systèmes d'éducation plus pertinents.

(Sauvé et al., 2005, p.93)

Voilà donc quelques pistes qui permettent d'apercevoir les *îles* des *Caraïbes éducatives*. Dans ces lieux, pour peu que l'on sache écouter, certaines sagesses

pédagogiques se révèlent. Il est alors utile d'aller au-delà des assertions autochtones lapidaires telles que « c'était une culture orale qui se transmettait de génération en génération,... », s'énonçant généralement dans un petit soupir signifiant à l'autre qu'on ne peut expliquer, mais peut-être surtout qu'il ne peut pas comprendre. Les processus de l'apprentissage sont féconds à condition peut-être de renoncer à les voir comme des techniques, mais plus comme un art global.

Si nous observons les peuples traditionnels, l'enfant participe aux activités (rites, chasse, cueillette, fabrication d'objets...), il est en situation dès son plus jeune âge. Il vit, expérimente puis, plus tard, il retransmet des savoirs millénaires. Cette situation semble tellement naturelle que l'enfant n'a pas conscience qu'il assimile des valeurs et des savoirs culturels ancestraux de grande importance. Les peuples traditionnels ont sûrement beaucoup de choses à nous apporter en éducation à l'environnement, il suffit peut-être juste de changer l'idée que nous avons d'eux !

(Réseau École et Nature, 2011, p.40)

Pour ma part, le savoir traditionnel est un art parce qu'il se drape de valeurs, d'intentions et de mémoire. Il joue sur les représentations avec la force des symboles. Il vise la transformation des personnes, de leur sens de la considération, de la compassion et de la responsabilisation. Il s'apparente à l'art de vivre et vise notre infinie perfectibilité.

Il y a fort à penser qu'il est possible de s'inspirer de l'expertise éducative de ces sociétés vernaculaires pour enrichir notre réflexion sur les processus d'apprentissages. L'ethnopédagogie se déploie dans un souci d'inventivité éducative. Elle ne se veut pas, par essence, une science descriptive d'observations. L'accent est davantage porté sur l'art du pédagogue qui, en s'inspirant du savoir des peuples, saura transposer et concevoir des situations pédagogiques adaptées aux conditions et aux résultats attendus.

Dans *Héritages Buissonniers* (Pardo, 2002), en m'appuyant sur certaines cultures autochtones du Québec et certaines cultures d'Occitanie (sud de la France), j'ai repéré

et caractérisé cinq canaux de transmission de la culture traditionnelle : la langue, le conte, l'expérience de la solitude, le rapport au groupe et le processus d'observation-imitation. Ces cinq canaux de transmission ouvrent des pistes pour comprendre comment, de façon transversale, ces sociétés vernaculaires ont développé, en dehors des systèmes scolaires, des processus éducatifs adaptés à leurs contextes et dans lesquels il est possible de trouver des sources d'inspirations.

L'analyse réflexive des résultats de ces recherches – présentée au chapitre IV – peut contribuer à la clarification de fondements pour une éducation alternative au système scolaire.

2.3.2 Les bastions pirates : la perspective d'une éco-éducation

*Le capitaine Misson occupe l'un des pôles de la révolte pirate :
blessé par une société cruelle,
la piraterie lui est une raison de forger une contre-société.
(Lapouge, 1987, p. 79)*

Dans les sociétés industrialisées, refusant souvent de façon intuitive « l'évidence scolaire », certains parents s'organisent pour offrir à leurs enfants des processus éducatifs variés. Ainsi, de plus en plus de familles qui pratiquent « l'éducation à domicile » utilisent à des fins éducatives, les possibilités de leur habitat et de leur milieu de vie, les occasions de réflexion ou d'autonomie liées à la vie courante et aux expériences diverses tendant ainsi vers une forme « d'éco-éducation ».

L'éco-éducation, telle qu'envisagée dans ce document, se caractérise par l'ensemble des valeurs et des fondements des familles autour desquels s'articulent leurs pratiques éducatives. Ces pratiques sont constituées de l'ensemble des actions et des interactions de dimensions familiale, sociale et environnementale, visant à contribuer au développement de l'enfant. Elles se déroulent dans l'espace partagé d'une vie familiale intégrée dans un milieu social et naturel jugé propice à l'épanouissement des membres de la famille. (Pardo, 2009a)

Certains parents ne peuvent laisser à l'État la responsabilité éducative qui leur incombe. La distance entre leurs aspirations et les lenteurs d'un processus démocratique qui leur permettrait d'avoir une quelconque influence sur les questions éducatives de la nation leur paraît trop grande. Réinventer la vie à l'échelle familiale semble plus accessible que modifier la politique éducative d'un pays, à l'instar de ces pirates idéalistes qui fondaient l'espoir d'une société plus juste en d'autres eaux plutôt que de tenter d'infléchir les monarchies séculaires. Bien sûr, on pourra qualifier cette attitude de fuite ou d'égoïsme, mais fuirait-on un monde dans lequel on aurait le sentiment d'avoir un rôle à jouer ?

La notion de choix est au cœur de la décision des parents : choix des types d'apprentissage et des contenus, des approches et des stratégies éducatives, choix de l'environnement, de l'espace social. Des pratiques d'une grande diversité coexistent au sein d'une même famille et entre celles qui ont choisi « l'éducation à domicile ». Mais il est possible de repérer au moins quatre caractéristiques très largement partagées par la plupart d'entre elles : l'utilisation importante d'un réseau social et d'un réseau de compétences, la pédagogie de projet et un grand profit tiré des sorties et des visites.

Les sources universitaires québécoises au sujet de « l'éducation à domicile », comme déjà mentionné, se limitent au travail d'Ellen Dubé à l'Université Laval et de Christine Brabant à l'Université de Sherbrooke et mon propre mémoire de maîtrise. Voilà pourquoi les banques habituelles de données bibliographiques (ERIC et FRANCIS par exemple) ne sont dans ces circonstances que d'un soutien relatif. Il existe néanmoins une association anglaise *International Home Education Research* qui recense les quelques articles à travers le monde paraissant sur le sujet. La plupart de ces articles se limitent à une présentation générale ou tentent de justifier la proposition de l'éducation à domicile (Lines, 2001).

Si la réalité de « l'éducation à domicile » est différente d'un pays à l'autre, on peut tout même noter que ce phénomène semble faire de plus en plus de partisans tant aux États-Unis qu'en France. Pour ce dernier pays, le nombre d'enfants participant à ce mouvement est estimé à 30 000 selon les associations représentatives⁹. Au Québec, il n'existe qu'une seule étude sur le sujet dont la taille de l'échantillon étudié peut-être significatif (Brabant, 2004)¹⁰. Selon cette auteure, les données sociodémographiques des 203 familles rejointes pour son étude se caractérisent comme suit :

- 47 questionnaires ont été remplis en anglais et 156 en français;
- Le parent principalement impliqué (parent 1) est une femme dans 192 des 203 familles;
- l'âge moyen du parent 1 est de 38 ans (écart type de 7 ans) et de 40 ans pour le parent 2 (écart type de 8 ans);
- 44% des parents 1 ont une expérience en éducation;
- Le plus haut niveau d'étude complété par l'un des deux parents est le secondaire (complété ou non) pour 25 % d'entre eux, le DEC pour 17%, le Bac ou le certificat pour 38% d'entre eux, et un diplôme de 2^{ème} ou 3^{ème} cycle dans 20% des cas;

⁹ Voir l'association *Les enfants d'abord*. <http://www.lesenfantsdabord.org/>. On pourra noter toutefois, que cette thèse à la recherche de fondements éducatifs n'a pas pour objectif de livrer une présentation socio-statistique de chacune des réalités particulières (nationales, provinciales, régionales...) du phénomène de « l'éducation à domicile ». Les données sur le Québec citées dans cette section le sont à titre d'indication.

¹⁰ Au Québec l'association Chrétienne des Parents-Éducateurs du Québec et l'Association Québécoise d'Éducation à Domicile sont les principaux acteurs. Le nombre d'enfants participant à ce phénomène est estimé par ces différentes sources entre 2500 et 5000.

- Le revenu annuel familial est de moins de 20 000\$ pour 10% d'entre elles, de 20 000\$ à 40 000\$ pour 32% des familles, 40 000\$ à 60 000\$ pour 30%, 60 000\$ à 80 000\$ pour 17%, et supérieur à 80 000\$ pour 12% de ces familles;
- Les régions les plus représentées sont la Montérégie (20%), Montréal (19%), Estrie (13%);
- Les familles vivent en ville pour 29%, en banlieue pour 22%, dans une petite ville ou village 22%, à la campagne pour 27%;

Les commissions scolaires ne sont pas au courant du fait que les enfants ne sont pas scolarisés dans 40% des cas, il y a une entente dans 20% des cas, un conflit dans 4% des cas, et une indifférence dans 37% des cas.

Sans doute ces quelques données sont-elles de nature à faire tomber quelques préjugés. Il est courant d'entendre des commentaires au sujet des familles qui pratiquent « l'éducation à domicile » quant à leur situation culturelle et financière privilégiée. Certaines familles peuvent en effet faire partie d'une classe socio-économique élevée dans l'échelle sociale. Pourtant, l'étude de Christine Brabant montre que le revenu médian des familles est entre 40 000\$ et 60 000\$ par année, ce qui ne les classe pas *a priori* dans une élite financière. À moins de considérer qu'un seul des deux parents apporte cet argent au foyer. Le même type de constat peut être fait au niveau des diplômes. Le DEC est le diplôme le plus élevé du couple dans 42% des cas, ce qui n'est pas la marque significative d'une élite intellectuelle.

Concernant les raisons des choix des parents, Van Galen (1987,1988) identifiait deux types de parents : les « idéologues » qui centrent les raisons de leur choix dans le registre des valeurs et les « pédagogues » qui centrent les raisons de leurs choix sur une critique institutionnelle et pédagogique de l'école. Mayberry (1989) nuancera en subdivisant les deux catégories de parents en quatre groupes. Plus tard, d'autres

chercheurs livreront différentes recherches qu'Ellen Dubé et Christine Brabant recensent dans leurs travaux. Mais il aura fallu attendre 2004 et les recherches mentionnées pour avoir un aperçu des raisons évoquées par des familles québécoises.

Ellen Dubé a rencontré les parents de sept familles et s'est intéressée particulièrement à l'univers de leurs croyances. Elle consacre une large part de son étude à définir ce qu'elle entend par croyance :

Ce sont des associées affectives (investissements personnels des sujets dans l'explication d'un objet) d'une représentation mentale, pouvant mener à une représentation sociale individualisée, dont la fonction est de permettre à celui qui les entretient de se reconstituer le réel et de s'y représenter lui-même.

(Dubé, 2004, p.44)

L'auteure classe le résultat de ses recherches en cinq thèmes abritant chacun plusieurs sous-thèmes :

Croyances par rapport à l'enfant à l'école : problèmes vécus ou appréhendés d'adaptation à l'école, dépersonnalisation de l'enfant, souvenirs d'école des parents;

Croyances par rapport au parent éducateur : responsabilité de l'éducation des enfants, rôle des parents éducateurs, maturité des enfants, pouvoir des parents;
Croyances par rapport à la famille : danger à l'extérieur de la famille, menace à la famille comme cellule de base, solidité du couple;

Croyances philosophico/religieuses : religion, philosophie de vie, le bien et le mal;

Croyances par rapport à la pertinence du projet : apprentissage de la vie et globalité du projet, besoin de structure, besoin d'approbation.

(Dubé, 2004, p.60)

Dans un deuxième niveau d'analyse, Ellen Dubé identifie quatre composantes d'un même processus qui expliquent pourquoi les parents choisissent de ne pas envoyer leurs enfants à l'école et comment cette décision est rétroactivement entretenue par différents niveaux de croyances réactivées par le fait même d'avoir pris cette

décision. Les différentes étapes de ce processus selon l'auteure sont les déclencheurs, les appuis expérientiels, les *a priori* généraux et les *a priori* particuliers. Chacune de ces étapes pouvant être le point de départ du processus.

Pour conclure, l'auteure croit pouvoir identifier des raisons particulières aux parents québécois.

Chez les parents québécois, on retrouve un attachement particulier pour la cellule familiale, de même qu'une conviction très ferme en ce qui concerne la responsabilité unique d'éduquer les enfants, et enfin un attrait certain pour un style de vie alternatif.

(Dubé, 2004, 122)

Je dois toutefois préciser que les familles rencontrées par Dubé accordent en majorité une importance assez grande à la religion, et que cela teinte son étude d'une couleur particulière.

L'étude de Brabant (2004) est une enquête réalisée à distance auprès de 203 familles. Chacune d'elles était invitée à se positionner au moyen d'une échelle d'importance sur cinquante propositions portant sur différents facteurs possibles de choix. Le croisement nuancé des résultats donne un aperçu assez précis et hiérarchisé des facteurs de choix :

Projet familial : Ce facteur regroupe les énoncés qui communiquent un projet de vie familiale et communautaire, de découverte partagée, de relations familiales soutenues comme étant l'environnement le plus propice à l'éducation des enfants ainsi qu'au bonheur et à la liberté de tous les membres de la famille. Ce construit s'appuie aussi sur l'affirmation que les parents sont les mieux placés pour assurer l'éducation de leurs enfants, avant comme après l'âge de l'entrée à l'école. L'item qui dénonce la quantité de temps passé à l'école s'y retrouve aussi;

Objection au mode d'organisation sociale et pédagogique de l'école : Ce facteur est lié à des énoncés qui critiquent la structure scolaire. Y sont dénoncés le nivellement par le bas des programmes, les méthodes

d'enseignement, l'encouragement du conformisme et le manque d'apprentissages significatifs. On y trouve aussi les énoncés qui affirment que l'école détruit la motivation à apprendre et que son organisation sociale ne prépare pas les enfants à la vraie société;

Enrichissement : Ce facteur relie les énoncés qui portent sur la précocité de l'enfant, le désir d'offrir de l'enrichissement et de respecter le choix de l'éducation à domicile fait par l'enfant;

Souci du développement socio-affectif de l'enfant : Les raisons du choix reliées à ce facteur démontrent un souci de protéger et d'accompagner l'épanouissement socio-affectif de l'enfant. L'éducation à domicile et un moyen d'éviter l'environnement scolaire perçu comme trop violent, générateur d'une dépendance affective entre les enfants et d'une pression induite des pairs. La séparation trop longue d'avec les parents et le trop petit nombre d'adultes à l'école ajoute à ce facteur de choix;

Transmission de valeurs religieuses, sociales ou spirituelles : Les raisons qui correspondent à ce facteur expriment la volonté de donner à l'enfant une éducation et un mode de vie cohérents avec les valeurs religieuses, morales ou spirituelles des parents. Les items mentionnant la religion et la parole de Dieu y sont reliés. Les préoccupations reliées à ce facteur soulignent le besoin de développement spirituel de l'enfant, la difficulté de faire confiance à la compétence morale d'enseignants inconnus et l'absence du contrôle parental sur le contenu de l'éducation scolaire. La volonté de développer le sens moral de l'enfant et de transmettre les principes de respect et de discipline s'y retrouvent, alors qu'une corrélation négative est observée avec l'item qui critique l'excès de règles et de discipline à l'école. Une faible corrélation se présente avec les expériences scolaires négatives vécues par les parents;

Expérience négative de l'enfant : Les trois énoncés qui sont rattachés à ce facteur rapportent des expériences scolaires négatives, un malaise de l'enfant à l'intérieur du cadre scolaire et une transformation négative de l'enfant lors de la fréquentation scolaire;

Caractéristiques particulières de l'enfant : Ce facteur rassemble les raisons qui font état d'une inadéquation entre l'offre scolaire et l'enfant. On y lit un désir de retarder le début des apprentissages scolaires et l'éloignement du cadre familial ainsi qu'un besoin que l'école s'adapte aux garçons.

(Brabant 2004, p.111)

Voilà donc les résultats de cette étude québécoise. Elle offre enfin une esquisse intéressante sur les raisons du choix des familles de ne pas envoyer leurs enfants à l'école, court-circuitant en cela les préjugés, les mésinformations et parfois les accusations qui pèsent sur les parents ayant fait le choix d'une « éducation à domicile » pour leurs enfants. Il n'existe pas, à ma connaissance, d'étude sur les représentations de la population en général sur ce genre de pratique, mais par expérience personnelle, je dirai que les trois principalement rencontrées sont l'illégalité, le peu de souci de socialisation pour l'enfant, l'intégrisme religieux. L'étude de Christine Brabant montre que la réponse est beaucoup plus nuancée.

Par une analyse réflexive, j'interprète dans cette thèse (au Chapitre IV) les résultats de ma recherche de maîtrise portant sur les pratiques éducatives de « l'éducation à domicile » dans la perspective d'en induire des éléments pour une éducation alternative au système scolaire, tel qu'annoncé dans les objectifs.

2.3.3 La mer - Le voyage comme expérience éducative

*Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide,
l'éducation pousse à l'extérieur. Pars : sors. Sors du ventre de la
mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des
paysages juvéniles. Au vent, à la pluie : dehors manquent les abris.
Tes idées initiales ne répètent que des mots anciens. Jeune, vieux
perroquet. Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec
pédagogie. Apprendre lance l'errance.*
(Serres, 1991, p. 28)

*Pour l'enfant, amoureux de cartes et d'estampes
L'univers est égal à son vaste appétit.
Ah ! Que le monde est grand à la clarté des lampes !
Aux yeux du souvenir que le monde est petit !*
(Baudelaire, cité dans Cousin, 2008, p. 38)

Certains parents utilisent le voyage pour éduquer leurs enfants et entre autres, pour les sensibiliser aux réalités et aux beautés du monde. Il s'agit ici du voyage en mode

autonome (Michel, 2009), ce qui signifie un nomadisme individuel ou familial par contraste au nomadisme culturel des peuples de tradition nomade. Et même si tout voyage peut être une expérience, le voyage dont il est question dans cette thèse exclut les déportations, les exils involontaires, les errances subies, les itinérances forcées. Il exclut également la participation à des voyages organisés, contrôlés, dans lesquels l'individu est pris en charge, souvent entouré de la présence sécurisante de compatriotes, dans des structures parfaitement adaptées à ses habitudes de consommation. Il convient de faire une distinction nuancée entre le voyageur et le touriste. Le touriste, comme à sa façon le marchand, se déplace de préférence le plus rapidement possible pour profiter des promesses de la destination. « C'est une manière d'utiliser le temps pour abolir l'espace » (Lapouge, 1987, p. 160). Le voyageur fait de son déplacement le cœur de son expérience. Il glane les petits et grands bonheurs – parfois aussi les déconvenues – de façon inattendue sur les abords de sa route. Le touriste est pressé de se rendre au point d'arrivée alors que le voyageur envisage avec mélancolie la destination comme la fin de son aventure. Le voyage autonome permet l'ouverture du registre des possibles, pouvant devenir ainsi un contexte d'émancipation extraordinaire. La découverte simultanée par l'enfant et l'adulte de nouveaux horizons brise la barrière éducateur-éduqué puisqu'ils vivent d'un même pas les péripéties du voyage.

En voyage, la découverte des parents et des enfants est simultanée. Point d'éducateur qui aurait préparé une leçon, un exercice pédagogique, chargé de vérifier la conformité des réponses à une situation prévisible. Ici, il n'y a plus le professeur qui sait et l'élève qui apprend. Il y a des personnes qui découvrent ensemble, à leur niveau, en fonction de leurs intérêts, ce que le monde a de merveilleux, parfois de difficultés ou de problématiques.

Le voyage me semble un exercice profitable. L'âme y a une continuelle excitation à remarquer les choses inconnues et nouvelles; et je ne sache

point meilleure école, à former la vie que de lui proposer incessamment la diversité de tant d'autres vies, fantaisies et usances.

(Montaigne, cité dans Cousin, 2008, p. 119)

En voyage donc, pas de professeurs prisonniers de ses programmes et de son contexte scolaire, pas d'élèves sommés d'être ce que l'on attend d'eux. Le monde est à cueillir avec l'humilité et le respect nécessaires à la rencontre. Le voyage est constamment en mouvement et nous devons donner à chaque étape le meilleur de notre attention. Nous devons transformer nos limites en étonnements, nos préjugés en découvertes, nos clichés rassurants en esprit d'ouverture. « On croit qu'on va faire un voyage, mais bientôt c'est le voyage qui vous fait, ou vous défait. » (Bouvier, 2001, p. 12)

Un voyage naît d'abord dans l'esprit sous forme d'imaginaire, de projet. Quand il est librement consenti, le voyage se rêve, s'anticipe. De retour, le récit inévitable du voyage passe par un processus de distillation qui fera ressortir ce qu'il restera en bout de course : un souvenir conté.

Il n'est pas une fuite individuelle, mais un déplacement circulaire. Le premier cercle serait la lecture, prétexte, anticipation, support au voyage. Le second est dessiné par le déplacement physique. Le troisième, c'est le retour, et l'écriture qui est une forme de « rachat », le moyen de passer de l'expérience égoïste à l'expérience généreuse (Lasseur, 2001) et d'ouvrir sur de nouveaux questionnements, de partager émerveillements, interrogations ou inquiétudes.

Le voyage est multidimensionnel, et chacun y trouve sans doute ce qu'il vient y chercher ou ce qu'il met lui-même dans son intention. Michel observe que « plusieurs représentations intègrent la mythologie occidentale du voyage, le plus souvent elles se juxtaposent et s'interfèrent les unes avec les autres. » (Michel, 2009, p. 572). L'auteur, reconnaissant le caractère évolutif de son analyse, a toutefois identifié huit représentations types :

- Représentation psychanalytique : fuir le monde, c'est la quête de soi ;
 - Représentation anthropologico-humaniste : découvrir le monde, c'est la quête de l'autre ;
 - Représentation militaro-géopolitique : dominer le monde, c'est la conquête ;
 - Représentation juridico-policière : vérifier le monde, c'est l'enquête ;
 - Représentation politico-humanitaire : sauver le monde, c'est la requête, voire la reconquête ;
 - Représentation religieuse : retrouver le monde, c'est la quête spirituelle ;
 - Représentation économique : négocier le monde, c'est la conquête des marchés ;
 - Représentation nomade : bouger le monde, c'est la quête de l'errance sans fin.
- (*ibid.*, p. 572)

Alimenté par certaines de ces représentations types, serait-il possible de faire émerger une représentation du voyage tournée vers la découverte, l'expérience de terrain et l'enrichissement, participant à une volonté éducative pour soi et pour ceux qui nous sont chers ? La figure 2.2 tente d'en dresser les contours. On y voit que le voyage, dans sa dimension phénoménologique, est tout à la fois une temporalité, un espace, une altérité, une philosophie. Dans sa dimension éducative, il constitue tantôt une approche tantôt une expérience ou encore une stratégie.

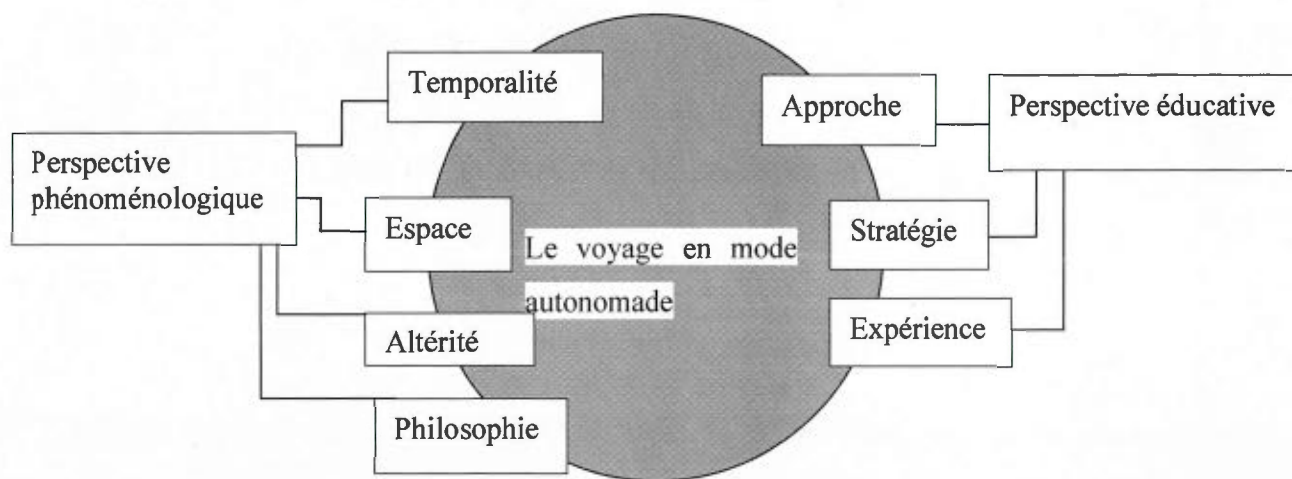


Figure 2.2 Le voyage selon des perspectives phénoménologique et éducative

2.3.3.1 La temporalité en voyage

On parlera ici de l'ordre du temps relatif, du temps libéré, de la lenteur (Grall, 2002), de la continuité de l'expérience (Bertrand et Valois, 1999). Pour Michel (2009, p. 531), « L'approche du voyage est une approche émotive du monde. Se réappropriier l'instant présent qui tend à nous échapper, réapprendre à ne rien faire pour mieux se rendre disponible ». Grall ajoute à propos des peuples nomades :

Cette indifférence à l'égard du repérage numéroté du temps se vérifie sémantiquement et socialement : dans la plupart de leurs langues, des notions comme « hier » ou « la semaine prochaine » sont difficiles à exprimer notamment pour un aborigène, un Bédouin, un gitan ou un Indien hopi. Beaucoup de leurs langues ignorent la conjugaison des temps. L'idée même d'avoir un âge leur est totalement incongrue.

(Grall, 2002, p. 8)

Le temps du voyage est un présent, l'important se vit ici et maintenant à l'instar de la plupart des peuples nomades traditionnels dont les troupeaux, jamais au même endroit, broutent sans souci d'épargner l'herbe d'un « ici » toujours renouvelé. Nous ne sommes pas en présence d'un état infantile, mais d'une métaphysique qui nous renseigne sur le pouvoir totalisant du présent, c'est-à-dire du temps de l'expérience personnelle et collective (Grall, 2002).

2.3.3.2 L'espace du voyage

L'espace du voyage est l'ailleurs, la route, la croisée des chemins. Selon Michel (2009, p. 530), « Le voyage est le passage d'un lieu à l'autre, de soi vers autrui, il est l'expérience du seuil », l'occasion de tisser une géographie personnelle dont la distance physique n'est pas l'élément principal, mais bien plus l'attachement aux lieux parcourus qui désormais forme la trame expérientielle de notre être au monde, un paysage intérieur avec ses zones d'ombres et de lumières.

2.3.3.3 *Le voyage comme altérité*

« Le voyageur est donc bien comme l'artiste : il refuse de "jouer le jeu", poussé par une puissante volonté de trahir les siens, pour s'exposer à l'altérité » (Lasseur, 2001). Une altérité que Michel (2009) qualifie de radicale parce qu'elle est l'indispensable rencontre de l'autre. En voyage, nous sommes dépendants de l'altérité de façon presque vitale. Guides et cartes n'y changent rien. Fragilisés par le manque de repères, nous devons prendre le risque de la rencontre qui sera déterminante. Pour Michel Lézy, « il s'agit moins de connaître que d'aimer » (Lasseur, 2001). Pour Paul Pélissier, « le moyen de se rapprocher des gens, c'est de boire et manger avec eux. On peut ajouter trois autres vecteurs : la langue, les psychotropes et l'art. » (*ibid.*).

2.3.3.4 *La philosophie du voyage*

Le voyage s'inscrit également dans une philosophie souvent libertaire et autonome. À la fois fuite de l'oppression imposée par l'état quotidien, fuite de sa condition insatisfaisante, le voyage est une renaissance aux réalités du monde et aux autres possibles de la condition humaine. Il est une attitude qui se pare de dépouillement, qui s'orne de simplicité. Il allie la légèreté du baluchon et l'intensité de la présence. Il a pour représentant le voyageur philosophe, l'homme aux semelles de vent, attentif aux différentes lectures du monde.

Toutes ces dimensions forment la consistance de l'expérience éducative, et, quand le voyage est intentionnellement recherché et librement consenti, il devient une approche pédagogique qui s'incarne dans une diversité de stratégies.

2.3.3.5 *L'expérience du voyage*

« Car le voyage est bien cela : une expérience personnelle et unique qui en appelle à divers niveaux de conscience » (*ibid.*). Cette expérience est d'abord une entreprise de déconstruction. Selon Bouvier, cité par Michel (2009, p. 530), « on voyage pour que

la route vous plume, vous rince, vous essore ». Il ajoute « que le voyage ne vous apprendra rien si vous ne le laissez pas le droit de vous détruire » (p. 540). Cette déconstruction est nécessaire pour mieux s'ouvrir au monde.

Il y a, dans le voyage, cette alliance du plaisir et de la frustration, liée à l'impossibilité de connaître le monde dans sa totalité. Le voyage est certes formateur du jugement, mais il est une errance... Il porte en son sein un danger, d'autant plus grand que le but est élevé, celui de se perdre au lieu de se trouver.

(Lasseur, 2001)

La dimension éducative du voyage tient peut-être tout entière dans cette expérience. Franck Michel, déjà largement cité dans ces paragraphes pour son riche ouvrage *Routes, éloge de l'autonomie, une anthropologie du voyage, du nomadisme et de l'autonomie* (2009), est professeur à l'Université de Corse. La dimension éducative de l'expérience sensible du voyage ne lui a pas échappé : « L'expérience du voyage est le plus bel apprentissage de la vie qui soit » (*ibid.*, 2009, p. 537). Et l'auteur d'ajouter :

Le voyage, école buissonnière de la vie, promeut une éducation plus sensible que normative. Il ne forme pas que la jeunesse, il permet à tous de réapprendre à désapprendre, pour mieux comprendre et enfin cesser de prendre. Comme le notait Sénèque : « le voyage donnera la connaissance des peuples », il devrait également susciter une autre approche du monde.

(*ibid.*, p. 537)

Comment, en effet, ne pas observer les familiarités qu'il y a entre les mots empruntés à la *démarche* éducative et celle du voyageur : se mettre en route, trouver sa voie, tracer son chemin, s'orienter, évoquer les parcours de vie avant de partir pour le grand voyage. Pour Michel, « l'école buissonnière passe par la route qui est une exhortation à la liberté autant qu'une école de la vie [qui] ne doit – ne devrait – laisser personne au bord du chemin » (*ibid.*, p. 564). Selon l'auteur donc, « nul hasard si Nicolas Bouvier, à la suite de Maxime Gorki, est allé chercher *ses universités sur les routes* » (*ibid.*, p. 531).

2.3.3.6 L'approche pédagogique offerte par le voyage

Du point de vue de l'approche pédagogique, le voyage est avant tout une « pédagogie de l'ailleurs ». Il s'agit de partir pour apprendre qu'il existe des ailleurs, que nous sommes capables de nous y rendre, capables d'être suffisamment ouverts et disponibles pour nous les laisser conter. Le voyage nécessite de se mettre en route, d'accepter de vivre sans clefs. Il conjugue l'art de célébrer des « ici » toujours nouveaux et celui de profiter de la rencontre avec respect. Le voyage me semble être un moment rare où l'on sent se construire en soi – simultanément – culture, expérience et humilité. Voilà en quoi le voyage peut se concevoir comme une approche éducative.

Le champ de l'éducation relative à l'environnement (ERE) se situe à la croisée des trajectoires des sciences de l'environnement et de celles de l'éducation. Bien plus, elle interroge notre rapport au monde, à soi, aux autres. Plusieurs courants existent dans ce champ de recherche et d'interventions éducatives (Sauvé, 1997), mais celui de l'écoformation, entre autres, porté par Gaston Pineau au sein de Groupe de Recherche sur l'Écoformation est sans doute un de ceux qui invite à se mettre le plus à l'écoute du monde, et qui a développer une grande sensibilité à ce que le monde apporte comme éléments constitutifs de notre identité.

L'écoformation travaille là où se tisse le lien de l'homme au monde : entre l'être et ce qui l'entoure, il n'y a pas de vide, pas de frontière étanche, pas de juxtaposition imperméable. L'air et l'eau nous traversent le corps mais aussi l'esprit, l'âme et le cœur ; entre soi et l'environnement fourmille une multitude d'interactions, dont nous n'avons pas toujours conscience, mais qui nous modèle tout autant qu'elle modèle l'environnement. Il n'y a certes pas fusion, devenir adulte c'est bien se distinguer du monde, mais il n'y a pas non plus imperméabilité, le dehors et le dedans de l'être communiquent sans fin.

(Cottureau, 1997, p. 21)

L'écoformation met en évidence le lien souvent inconscient qui existe entre l'environnement et la personne, une sorte d'existentialité en mode mineur (Piette,

2009) très précieuse pour celui ou celle qui part en voyage pour se mettre à l'écoute des chants de la Terre, des langues du monde, des sables et des tempêtes, des montagnes et des embruns. Malgré nos préoccupations, nos itinéraires, nos soucis de voyage, l'espace nous transforme et notre interaction avec lui forge ce que nous serons peut-être à notre retour.

Tout ce que chacun de nous fait et ne fait pas, dit et ne dit pas, en toute liberté, dans un espace quel qu'il soit, participe à l'élaboration de la relation (de l'entre deux) avec cet espace. L'environnement nous forme, nous déforme et nous transforme, au moins autant que nous le formons, le déformons, le transformons. Dans cette latitude de réciprocité acceptée ou refusée se joue notre rapport au monde. Dans cet espace-temps frontière s'élaborent les fondements de nos actes envers l'environnement. Dans l'entre-deux de soi à l'autre (qu'il soit une personne, un animal un objet, un lieu...), chacun relève le défi vital de l'être-au-monde. Cette expression « être-au-monde » permet de réaliser que l'être n'est rien sans le monde dans lequel il vit, et que le monde est bien composé de l'ensemble des êtres qui le peuplent. Se pencher sur l'être-au-monde, c'est entrer dans ce qui forme la relation de chacun à son entourage.

(Cottureau, 1999, p. 11-12)

Là où se pose la question du « pourquoi ? » partir en voyage, l'écoformation invite à une écoute attentive. Je ne suis pas le même assis en haut de cette dune. Je fais partie de l'immensité, et nous devons apprendre à composer avec la lenteur étendue du désert, avec la force des montagnes, en espérant que quelque chose de ces immensités nous fasse grandir à notre tour. Il n'y a pas que les enfants qui grandissent. Nous grandissons ensemble de nous être immergés, minuscules que nous sommes, dans l'immensité d'un pays au verbe de vent.

Peut-être est-il utile d'évoquer Mohamed Taleb (2008) et sa volonté de « réenchanter » le monde. S'inscrivant dans le constat retentissant de Max Weber qui dénonçait le désenchantement du monde par les énergies convergentes du paradigme scientifique, de l'économie conquérante et du capitalisme comme seule lecture du monde, Taleb invite à une conscience sensible dans notre approche au monde.

L'écoformation est un des piliers de sa pensée, mais il y apporte des éléments de l'écopsychologie et de l'écossocialisme. En somme, il appelle à une vision du monde qui ne se réduit pas à sa valeur mesurable, rationalisée et pour mieux dire réifiée, mais plutôt à la prise en compte de notre réalité radicalement humaine avec ses aspects d'imagination, de spiritualité, de sensible et d'aspiration à l'enchantement. Il ne s'agit pas de prendre « la mesure » de notre humanité, mais bien plus d'assumer son incommensurabilité pour ne pas avoir à la faire entrer dans les calculs de ceux qui semblent avoir quelque chose à nous vendre.

Notre voyage ne sera pas une recherche de vérité, nous n'évaluons pas, ne vérifions aucune théorie; nous sommes partis pour manifester notre intérêt pour la diversité du monde et pour réveiller notre capacité à nous laisser réenchanter.

Cette section, pouvant paraître éloignée des objectifs de recherche, tente d'éclairer la posture nécessaire à l'appréhension des dimensions de découverte. L'« être » est privilégié au « faire ». Les éléments évoqués ici permettent de placer des mots souvent justes sur une recherche qui, comme nous le verrons dans le chapitre suivant consacré à la méthodologie, tente de saisir la richesse éducative des moments dans lesquels le sujet est décrit « en train d'être » plutôt qu'« en train de faire ».

2.3.3.7 Les stratégies possibles en voyage autonome

Préparation, construction d'un itinéraire, prise de contact, ... sont autant de stratégies à fort potentiel éducatif qui se bâtissent autour du voyage. Pour soi ou pour ses enfants, les occasions d'apprentissage se changent en stratégies dès lors qu'elles sont conscientes dans l'intention de l'éducateur. Le voyage devient un projet dont toutes les étapes sont favorables et portent en elles un potentiel éducatif unique. Il incombe au parent-éducateur de ne pas passer à côté de ces occasions sous prétexte de manque de temps. Le temps, nous l'avons dit, est celui du voyage, pas celui de la montre. Le parent se doit d'impliquer l'enfant dès le plus jeune âge aux étapes préparatoires et

aux tâches quotidiennes du voyage : lecture de cartes, montage du camp, préparation du feu, ... On peut le voir, le voyage est un espace éducatif diversifié qui ouvre des possibilités de découverte et d'apprentissages qui à l'évidence seront difficiles à vivre dans un contexte de sédentarité.

En résumé, le **cadre théorique** qui a été développé dans ce chapitre a abordé plusieurs éléments. Les notions de **théorie** et de **transversaux éducatifs** ont d'abord été définies. J'ai présenté les principaux champs d'influences de cette thèse tels **l'éducation relative à l'environnement**, **la pédagogie critique** et **la pensée libertaire**. J'ai clarifié la toile de fond de la **piraterie éducative**. En lien avec celle-ci, j'ai également présenté **l'ethnopédagogie** et **l'éco-éducation** comme concepts contributeurs à cette thèse, et abordé la possible **dimension éducative du voyage**. Il reste à décrire de façon méthodique les façons de recueillir, dans l'espace ouvert et peu balisé des échappées pirates, les éléments utiles et pertinents à l'élaboration des fondements pour une éducation alternative. C'est ce que je me propose de faire au chapitre suivant. La nature et le statut des apprentissages qui ont cours dans ces « caraïbes éducatifs » seront présentés et discutés aux chapitres IV et V.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le parcours méthodologique d'une recherche qui vise à contribuer au développement de fondements pour une éducation alternative au système scolaire. S'appuyant sur les éléments conceptuels et théoriques présentés au chapitre précédent, la démarche de recherche se décline en trois volets, répondant aux objectifs généraux de recherche :

Un volet théorique dont l'objectif général est de repérer et de systématiser des éléments théoriques comme fondements d'une éducation alternative au système scolaire. Ce volet comporte deux parties :

- La première consiste en l'analyse des travaux de quatre auteurs majeurs de l'éducation formelle qui ont su contribuer à la réflexion sur les transversaux éducatifs. À partir des propositions de ces auteurs, je souhaite faire émerger quelques fondements éducatifs transversaux aptes à enrichir ceux de l'éducation pirate, et les présenter au chapitre IV.
- La deuxième partie reprend, entre autres, en les analysant à la lumière de ma réflexion actuelle, les résultats d'un essai théorique traitant d'éléments d'ethnopédagogie (Pardo, 2002).

Un volet empirique dont l'objectif général est de cerner l'apport des expériences familiales en matière d'éducation des enfants pour cerner les fondements d'une éducation alternative au système scolaire. Ce volet comprend également deux parties :

- Une analyse réflexive portant sur les résultats de ma précédente recherche de maîtrise (Pardo, 2009a) réalisée sous forme d'études de cas portant sur des pratiques « d'éducation à domicile » que j'avais choisi d'identifier comme une forme d'éco-éducation.
- Une étude de cas en profondeur centrée sur l'apprentissage en situation de voyage familial. Le sujet principalement étudié est mon fils Lylhèm, inséré dans son « écologie familiale », dans le contexte général d'une éducation non scolaire et dans la situation particulière d'un voyage de plusieurs mois. Les données alors recueillies seront enrichies par deux études de cas complémentaires réalisées auprès des acteurs clefs de deux autres familles.

Un volet spéculatif qui propose, en s'appuyant sur les résultats des deux premiers volets, une certaine systématisation de fondements pour une éducation alternative au système scolaire formel.

Ce chapitre méthodologique s'ouvre sur une réflexion épistémologique visant à éclairer pour le lecteur la distance que j'entretiens avec des formes jugées trop étroites de certains protocoles de recherche. Ensuite sont présentés et décrits les diverses stratégies et les outils de cueillette et d'analyse des données utilisées pour les différents volets de la recherche. J'explique en fin de chapitre la façon dont s'articulent les apports de chacun des volets de la thèse. Ce chapitre permet en effet de clarifier la démarche de recherche et de comprendre comment, à partir des différents apports du volet théorique et du volet empirique, je cherche à induire des éléments fondamentaux pour une éducation alternative au système scolaire formel. Les résultats du volet théorique seront présentés et discutés au chapitre IV, et ceux du volet empirique, au chapitre V. Ces résultats seront à leur tour mis en commun pour l'élaboration d'une proposition de fondements pour une éducation alternative qui sera présentée au chapitre VI.

3.1 Réflexions épistémologiques sur la méthode

Une science qui se targue de posséder la seule méthode correcte et les seuls résultats acceptables est une idéologie, et doit être séparée de l'État et particulièrement de l'éducation.
(Feyerabend, 1979, p. 348)

Transcrivez un modèle, on vous traite de plagiaire, mais si vous en copiez cent, vous voilà bientôt docteur.
(Serres, 1991, p. 71)

L'antinomie la plus radicale et la plus profonde commence à se découvrir. Sans doute s'agit-il du conflit qui s'annonce entre le modèle et la voie. Conflit théorique et pratique, politique et philosophique.
(Lefebvre, cité dans White, 1987, p. 7)

Dans mon cheminement en quête de clarification et de validation de mes processus de recherche, je croise sans doute plus souvent que d'autres les commentaires de ceux qui, me rappelant à une forme de raison, cherchent à ramener mes écrits dans les zones mieux balisées et plus confortables de la tradition universitaire. Et certes leur travail n'est pas inutile. Mais, au gré de mon cheminement *modo peregrino*, d'autres voix se donnent à entendre, d'autres cadres de pensée, d'autres thèses du monde souvent exprimées d'ailleurs par des universitaires (Gros, 2009 : Université Paris XII ; White, 1987 : La Sorbonne ; Feyerabend, 1979 : Berkeley ; Michel, 2009 : Université de Corse). Ceux-là, mais aussi d'autres dont Chomsky ou Morin, qui ne sont pas les moindres, revendiquent leur nomadisme intellectuel et leur posture anarchiste non pas comme option philosophique mais bien comme méthodologie de recherche. « Il est des régions où le mot « maîtrise » n'est plus applicable. Ce qui n'est pas une déclaration de modestie, mais l'origine d'une méthodologie », dira White (1987, p. 12). Ces auteurs critiquent de façon assez féroce le dogme de la construction du savoir qui se qualifie selon ses propres critères de *scientifique*. Il n'est pas dans mon propos de trancher aujourd'hui ce débat complexe, mais bien de donner un éclairage pour la compréhension de mon processus de recherche qui pourra

paraître parfois se situer à quelques distances de certaines certitudes admises en ce qui concerne la construction de la connaissance. Sans doute, ce petit détour, préalable à l'exposé de la méthodologie de recherche de cette thèse, permettra de mieux faire comprendre ma propre démarche. Je n'ai pas choisi d'emprunter seulement les grands boulevards de la méthodologie, j'ai aussi choisi certains sentiers sans noms, des chemins parfois pris dans les ronces. Mais, après tout, quel genre de chercheur serais-je si je m'étais contenté de suivre les boulevards sans surprise, si je n'acceptais pas d'un peu me perdre, peut-être d'innover, mais au minimum d'oser ? Si je ne saisis pas l'occasion de cette thèse, qui ne doit de compte à aucun bailleur de fonds, pour explorer des méthodes moins balisées, moins connues, des sentiers moins confortables, quel type de chercheur serai-je alors par la suite ?

Le but de l'instruction est la fin de l'instruction, c'est-à-dire l'invention. L'invention est le seul acte intellectuel vrai, la seule action d'intelligence. Le reste ? Copie, tricherie, reproduction, paresse, convention, bataille, sommeil. Seule éveille la découverte. L'invention seule prouve qu'on pense vraiment la chose qu'on pense, quelle que soit la chose. Je pense donc j'invente, j'invente donc je pense : seule preuve qu'un savant travaille ou qu'un écrivain écrit.

(Serres, 1991, p. 147)

Mais je reviens à ces considérations épistémologiques dont je me propose de tracer une esquisse. Frédéric Gros décoche un trait important contre l'importance accordée aux « références », support jugé indispensable dans les milieux reconnus de la recherche, dans un chapitre où il joint sa voix à celle de Nietzsche :

Les livres des auteurs, ceux prisonniers de leurs murs, greffés sur leurs chaises, sont indigestes et lourds. Ils naissent de la compilation des autres livres sur la table. Ce sont des livres comme des oies grasses : gavés de citations, bourrés de références, alourdis d'annotation. Ils sont pesants, obèses et se lisent avec lenteur, ennui, difficulté. Ils font un livre avec d'autres livres, en comparant des lignes avec d'autres, en répétant ce que les autres ont dit de ce que d'autres encore auraient bien raconté. On vérifie, on précise, on rectifie : une phrase devient un paragraphe, un chapitre. Un livre devient le commentaire de cent livres sur une phrase d'un autre.

(Gros, 2009, p. 33)

Kenneth White, dans son ouvrage *L'esprit nomade* (1987) consacré au nomadisme intellectuel et aux zones peu balisées de la construction du savoir, expose à son tour les travaux de plusieurs auteurs qui prônent une sorte d'a-méthode comme théorie de la connaissance. Parmi eux, Paul Feyerabend va dans le même sens que Gros en dénonçant « un formidable accroissement de volume couvrant une stupéfiante pauvreté des nouvelles idées fondamentales » (White, 1987, p. 77). Kenneth White met en dialogue l'a-méthode comprise comme un anarchisme épistémologique de Feyerabend – basé sur la disposition correcte de l'observateur dans le réseau complexe du monde afin d'accumuler les éléments observés – et l'espace polylogique « d'un chemin sans chemin » avancé par Edgar Morin, et il cite ce dernier (p. 79) :

L'anarchie, ce n'est pas la non-organisation, c'est l'organisation qui s'effectue à partir des associations/interactions synergiques d'êtres computants, sans qu'il soit besoin pour cela de commande ou de contrôle émanant d'un niveau supérieur... Plus largement et plus profondément, c'est l'anarchie qui est première dans l'organisation vivante, dans ce sens où elle produit la vie.

La recherche est donc bien un chemin, tout le monde en conviendra, mais il se pourrait que le cheminement obéisse à d'autres critères que celui d'une rigueur consensuelle. Le chemin que je suis dans l'élaboration de ma recherche est un itinéraire baguenaudé, une errance, un nomadisme moins subi que revendiqué. Un « anarchisme épistémologique » (Feyerabend, 1979, p. 207) qui compose avec les aléas du chemin. « Mes résultats ne sont pas encore un poème », dira White (1987, p. 84).

Il semble que cet itinéraire improvisé soit également fidèle au principe de *sérendipité*, largement utilisé et exploré dans divers domaines de la recherche. Ce principe énonce l'art de trouver par chance, opportunité ou intuition ce que l'on ne cherchait pas. Il est très présent dans la littérature scientifique et est à l'origine de nombre de découvertes majeures – de la poussée d'Archimède à la découverte de l'Amérique, en passant par le velcro et le micro-ondes –, amendant en cela l'importance de la place

traditionnellement allouée aux protocoles de recherche dont certains « rationalistes aux pieds plats » (*ibid.*, p. 77) s'enorgueillissent.

L'organisation de la vie et de la connaissance ne dépendent pas de la bénédiction d'un organe supérieur. « Nous commençons à comprendre que la Terre est le lieu de la vie et non celui du jugement » (Tchernychevski, cité dans White, 1987, p. 27). En écrivant cela, je cherche à poser les jalons qui permettront de comprendre et fonder plus en profondeur mes choix méthodologiques et les propositions avancées dans cette section. Cet éclairage pourra se révéler notamment utile dans la partie plus spécifique de ma recherche de terrain située majoritairement à l'intérieur de ma propre famille, et convoquant une anthropologie en mode mineur qui sera étayée plus loin.

3.2 Démarche pour le volet théorique de la recherche

Ma recherche, dans son ensemble, au regard de son but qui est de contribuer à la proposition de fondements pour une éducation alternative au système scolaire, vise à combler un besoin de connaissances et à influencer directement ou indirectement les façons dont les gens pensent et perçoivent ce phénomène (Van der Maren, 2003).

Dans le volet théorique, à la lumière de la littérature disponible, je tenterai, dans une démarche d'analyse réflexive (définie en 3.3.2), de retirer des principes de nature à inspirer une proposition d'éducation alternative que je souhaite émancipatrice et écologique, soit respectueuse du lien social et environnemental. Certains auteurs ont clairement cherché à identifier les dimensions de l'apprentissage considérées comme transversales.

L'enjeu de ce volet de la recherche est propre au type de **recherche nomothétique** qui vise le développement et le raffinement des connaissances théoriques. Elle cherche à déduire des lois, des principes généraux, à formuler des théories substantives à partir de l'analyse de la littérature dans le but de définir des régularités,

des structures, des enchaînements, des universaux, « des invariants transversaux » (Van der Maren 1995, 2003).

Les quatre auteurs sélectionnés pour ce volet de la recherche ont clairement annoncé leur volonté de déterminer des transversaux éducatifs. J'analyse les ouvrages dans lesquels ils ont concrétisé leur démarche. Pour l'examen de ces ouvrages, j'ai recours à l'analyse de contenu thématique par une mise en résonance des éléments clefs sous forme de tableau. Puis, imaginant une mise en dialogue de ces auteurs, je tente de mettre en forme une sorte de « déclaration commune » à laquelle les auteurs auraient pu souscrire en restant fidèles à leurs propos singuliers. Les étapes successives de la méthode sont donc :

- Repérage des auteurs clefs dans le corpus des auteurs de mon patrimoine professionnel : Un des critères de sélection des auteurs est d'avoir eux-mêmes clairement annoncé le caractère transversal ou universel de leur propos.
- Mise en dialogue : Les propos de ces auteurs seront mis en regard les uns des autres, en portant une attention particulière à la saisie des énoncés d'universalité et leur fréquence d'apparition.
- Points de rencontre des auteurs : leurs énoncés seront ensuite situés dans un tableau pouvant apporter des points de comparaison.
- Essai de synthèse : pour finir, je tenterai un essai de « déclaration finale » construite à partir des traits saillants des écrits des auteurs.

La deuxième partie du volet théorique de cette recherche s'appuiera principalement sur un essai théorique *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement* (Pardo, 2002) qui avait utilisé une démarche similaire en cherchant à induire des éléments transversaux pouvant émerger de l'étude de deux mosaïques de cultures traditionnelles : les cultures inuit et

amérindienne du Québec et les cultures traditionnelles de la zone linguistique de langue d'oc en France. Les résultats de cet essai seront alors considérés à la lumière des visées de cette thèse. Je chercherai à voir de quelle façon les éléments transversaux repérés dans les éducations « traditionnelles », c'est-à-dire d'avant l'école, de ces sociétés peuvent contribuer à l'élaboration de fondements pour une éducation alternative.

3.3 Démarche pour le volet empirique de la recherche

*Il est vain de s'asseoir pour écrire
quand on ne s'est jamais levé pour vivre.*
(Thoreau, cité dans Gros, 2009, p. 133)

Cette recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire et inductive. Résolument qualitative et interprétative, elle ne vise pas à valider des hypothèses et à émettre des résultats généralisables, mais bien à éclairer la compréhension d'un phénomène, celui d'une certaine éducation alternative. Les sections suivantes développent les fondements épistémologiques, les stratégies et les instruments du volet empirique de cette recherche.

3.3.1 Le pôle épistémologique

La recherche se fera sous forme d'études de cas et se situera dans le paradigme interprétatif centré sur la façon dont le sujet appréhende l'objet de recherche à l'intérieur de son univers de significations. Elle trouve sa source dans les fondements de l'approche phénoménologique. L'approche phénoménologique est issue des travaux d'Husserl (1954), philosophe et mathématicien allemand qui a inspiré plusieurs philosophes, dont Heidegger. La phénoménologie étudie les significations et les structures qui donnent son sens au vécu. Elle ne s'attarde pas seulement à l'aspect social, le vécu appartenant à une personne peut être différent, voire opposé au monde extérieur. C'est le donné d'un acte de conscience tel qu'il se présente au sujet.

Les caractéristiques de l'analyse phénoménologique sont d'une part, qu'elle porte sur le vécu dans des contextes signifiants – marquées par l'expérience de vie – et d'autre part, qu'elle explore et analyse le phénomène subjectif et la façon dont le sujet est présent au monde. Cela demande à l'analyste de saisir la façon dont le sujet interprète son vécu. En bref, la phénoménologie porte attention aux phénomènes tels qu'ils se présentent à la conscience du sujet. Le travail est lié à l'interprétation du monde par le sujet lui-même. La subjectivité du répondant devient le point focal de l'étude puisque le sujet agit en fonction de l'idée qu'il se fait des choses.

Ces études de cas visent la compréhension des phénomènes vécus par les sujets en portant une attention particulière à leur expérience. La recherche de terrain, venant apporter des éléments à la proposition de fondements d'éducatons alternatives, appartient donc à un type de recherche inductif.

3.3.2 L'analyse réflexive

Pour Boutin et Lamarre (2011), c'est à John Dewey que revient la paternité du concept d'analyse réflexive. Si l'origine est incertaine, c'est toutefois dans les années 30 que semble émerger ce concept qui se caractérise par une auto-réflexion qui correspond à la fois à une analyse critique et à un méta-regard tant sur la pensée que sur les pratiques. L'analyse réflexive est un « retour de la pensée sur elle-même » (Boutin et Lamarre, 2011) qui se déploie en cours d'action, mais également après l'action en vue de bonifier les expériences ultérieures du sujet. Selon Holborn, repris par Boutin et Lamarre (2011), l'analyse réflexive comprend quatre étapes cycliques et interreliées. Il s'agit de décrire et d'analyser les expériences antérieures pour ensuite les transformer en théorie en vue de guider les interventions ultérieures. À leur tour, ces dernières sont appliquées dans de nouvelles situations puis analysées et, ainsi, un autre cycle s'enclenche aussitôt.

L'analyse réflexive possède donc une capacité d'amélioration des pratiques. De plus, en offrant à l'expérience de passer par un processus de conceptualisation, elle permet l'émergence de supports utiles à l'élaboration des théories. L'analyse réflexive sera employée dans cette thèse pour réinterpréter les résultats de mes précédentes recherches portant sur les processus éducatifs en jeu et les pratiques de « l'éducation à domicile » envisagées comme une forme d'éco-éducation.

3.3.3 L'étude de cas

*Je voulais vous voir dans vos maisons, vous observer dans votre vie
quotidienne, converser avec vous sur vos conditions et vos griefs,
être témoin de vos luttes contre le pouvoir
socio-politique de vos oppresseurs.*
(Engels, cité dans Hamilton, 1991, p. 64)

L'étude de cas, telle que nous l'adoptons, est un mode d'investigation qui se situe dans un paradigme interprétatif cherchant à connaître les caractéristiques profondes et les éléments qui composent la réalité telle qu'appréhendée par les sujets (Merriam, 1998, Gagnon, 2005). Elle est d'abord « une description et une analyse intensive et holistique d'un cas particulier » (Merriam, 1998, p.193) ; elle porte sur un phénomène situé dans un contexte spécifique (Creswell, 1998,). Merriam adopte une posture épistémologique et méthodologique de l'étude de cas qui convient bien pour notre recherche en raison de son caractère souple et adaptatif. L'approche « naturaliste » en situation et en profondeur me permettra sans doute de pénétrer l'univers des pratiques et les représentations sur lesquelles elles se fondent.

Cette recherche est axée sur une étude multi-cas :

- un cas illustratif : mon enfant Lylhèm inséré dans son écologie familiale ;
- deux autres cas de situations familiales illustratives du phénomène de l'éducation en famille à l'occasion de voyages.

Je compte étudier les rouages, les défis, les difficultés et les réussites de l'éducation en voyage. Cependant, les stratégies de collecte de données varieront sensiblement d'une famille à l'autre puisque l'une de ces familles sera la mienne. Je reviendrai dans la section suivante sur les stratégies spécifique à cette étude de ce cas. Pour les deux autres familles, j'utiliserai également la stratégie de l'étude de cas et, comme outils de collecte, l'entrevue individuelle en profondeur (Boutin, 1996) et la consultation des documents.

La question de l'âge de Lylhèm, quatre ans au moment des faits (et des autres enfants des études de cas), est importante pour bien saisir la nature de leur expérience. Savoir si ces enfants étaient « d'âge scolaire » ou non n'aurait de valeur réelle que dans la perspective d'une étude comparative entre l'éducation scolaire et les éducations alternatives, ce qui n'est pas le cas de cette thèse. L'éducation est envisagée comme un processus global que je ne trouve pas nécessaire de positionner en fonction des étapes scolaires. Pour illustrer la relative importance de cette question, on peut noter qu'à quatre ans, Lylhèm est à l'âge des garderies au Québec, mais à celui de l'école en France. En quelques mois de part et d'autre de son anniversaire des quatre ans, notre enfant aura travaillé à la ferme durant les vacances scolaires, voyagé durant les vacances et la période scolaire, fréquenté à temps partiel la petite école de village d'Ispagnac (France) et réintégré une halte-répét à Montréal après notre retour. La réflexion globale que pose cette thèse sur les processus éducatifs n'est pas envisagée avec des « lunettes » scolaires.

3.3.4 « *L'éco-anthropologie familiale* »

En ce qui concerne la partie de la recherche de terrain portant sur ma propre famille, je privilégierai une méthode de collecte de données sans doute innovante. Bien que déjà utilisée par des prédécesseurs (soit Itard, Piaget, Freud, Darwin, et autres), dans l'état actuel de mes recherches, je n'ai pas trouvé d'appellation consacrée pour ce type de collecte de données : je l'appellerai « l'éco-anthropologie familiale » et la

décrirai comme **une stratégie de collecte de données inspirée de l'anthropologie dans laquelle le chercheur et le « sujet » font partie du même noyau familial**. Il s'agira de sélectionner un « observatoire privilégié » (Hamel, 1997) favorisant la « participation observante » capable de pouvoir nous faire accéder non pas, bien évidemment, à une extrapolation statistique, mais à une certaine transférabilité théorique. Dans le cas présent, la recherche tente d'appréhender le phénomène de l'apprentissage d'un enfant inséré dans son écologie familiale au cours d'un voyage. Il s'agira d'observer, de décrire, et de tenter de cerner les types et les modes d'apprentissages de mon jeune garçon en contexte de voyage.

La situation familiale comme terrain de recherche a été souvent utilisée. Que l'on se rappelle le cadre intimiste du docteur Itard (2003, 1^{ère} éd. 1807) dans le cas de son étude sur et avec « Victor », l'enfant sauvage de l'Aveyron, Piaget (2006) qui observa ses propres enfants pour établir les stades du développement, Freud et les travaux réalisés sur sa fille, ou même Darwin qui observa *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux* (2001) en s'appuyant en partie sur l'observation de son jeune fils.

3.3.5 Un recul réflexif sur les résultats d'une recherche antérieure

Le chapitre V présente un regard réflexif sur les résultats d'une recherche antérieure, celle effectuée pour l'obtention d'une maîtrise en éducation en 2009. Cette recherche avait pour but de caractériser les pratiques éducatives de « l'éducation à domicile » de sept familles québécoises. La méthode de l'étude cas avait alors été employée pour collecter les données. Reprenant les principaux résultats de cette recherche, je les intègre ici avec une nouvelle systématisation issue du recul réflexif que deux années passées ont pu me conférer, et avec la perspective d'élaborer et d'enrichir une proposition alternative au système scolaire qui fait l'objet de cette thèse. J'accorderai une importance particulière aux approches et stratégies privilégiées par l'ensemble

des familles étudiées. Je laisserai de côté les pratiques singulières spécifiques à chaque famille en raison de choix ou de contextes propres à chacune d'entre elles.

3.3.6 Stratégies de collecte de données concernant le cas particulier d'éducation en voyage dans ma famille

Se basant sur les travaux d'Albert Piette (2009), mon intention sera, tel « l'anthropologue à l'état pratique », de percevoir dans les intervalles de l'existence les aspects qui peuvent se révéler éducatifs sans être forcément sous le règne d'une intention.

Il nous semble que, si l'anthropologie peut pénétrer plus profondément la vie du chercheur en devenant une manière d'être, une attitude, une conduite, elle peut aussi s'inscrire dans la vie de tous. Éducation donc !

(Piette, 2009)

L'intention éducative est annoncée au départ dans l'intuition que le voyage peut être le support de multiples apprentissages. Cependant, pour le vérifier, il faut l'alléger des moments intentionnellement éducatifs, qui pourraient être vécus ailleurs que dans le cadre d'un voyage. En effet, ne retenir que les visites de musées, par exemple, constituerait une distorsion à la recherche. Pour rendre compte de la capacité éducative du voyage, je devrai m'inscrire dans une observation en « mode mineur » :

Le mode mineur, tel que nous avons nommé ce volume de détails, n'est ni une action, ni un type particulier d'activité. [...] Le mode mineur c'est le reste ou le résidu et il s'agit de montrer qu'il a plus d'importance que son statut de résidu veut bien l'indiquer.

(ibid.)

Ce mode mineur est constitué d'un regard impressionniste sur l'objet d'étude. Cet objet lui-même se caractérise par un type de présence qualifiée d'*existentielle* dont il est constitué :

Présence, absence, présence-absence et coprésence sont au centre des descriptions et analyses de l'anthropologie existentielle, telles que nous les avons par exemple initiées dans nos recherches sur la distraction, les regards latéraux, les gestes périphériques, ceux qui n'ont rien à voir avec l'action principale et qui ne sont pas partagés en même temps par les hommes présents en situation.

(ibid.)

En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement de décrire les moments de voyage sélectionnés comme éducatifs – visite de lieu historique ou séance de lecture par exemple, qui pourraient se vivre ailleurs que lors d'un voyage –, mais de décrire, à travers les situations qui « échappent » à l'éducateur, en quoi le voyage permet le développement d'un enfant.

Toutes ces trouvailles et ces joies de la promenade ne peuvent se donner pourtant qu'à celui qui la pratiquera librement. Elles ne doivent jamais être cherchées pour elles-mêmes, comme si la promenade était une méthode. Elles s'offriront spontanément à celui qui, appelé par un soleil de printemps, laisse joyeusement en plan son travail, juste pour se donner à soi-même un peu de temps libre. Il faut sortir le cœur léger et par désir de laisser un moment en marge ses travaux et son destin. C'est seulement ainsi [...] que la promenade deviendra ce moment esthétique gratuit, qui fait redécouvrir la légèreté de vivre, la douceur d'une âme librement accordée à elle-même et au monde.

(Gros, 2009, p. 226)

Les stratégies de cueillettes de données sont les suivantes :

- La tenue d'un carnet de route regroupant mes observations personnelles sur les apprentissages réalisés par Lyhèm au cours du voyage ;
- La photographie phénoménologique de l'action : la photographie comme mode de connaissance anthropologique et outil de réflexivité ;
- La tenue d'un carnet de voyage par mon enfant avec l'aide des parents ;

- L'auto-envoi par Lylhèm de cartes postales relatant les expériences vécues tout au long du voyage.

3.3.6.1 Du carnet de voyage au journal de bord

Tandis que la route défile sous nos pas, l'encre du stylo se répand en courbe et en virages sur le carnet de route. Les mots épousent le paysage. [...] Le carnet de route est tour à tour béquille, compagnon de route et exutoire pour les mauvaises expériences. Il est la psychanalyse en temps réel du voyage. Déjà se dessinent les mots que l'on aimera retrouver pour raconter l'aventure et, quand viendra l'heure des comptes et même des contes, les mots auront pris un peu d'avance dans la mémoire figée de notre écriture. Le carnet de route est le voyage tel qu'on aimera le raconter. En ça, lui aussi est un lien avec le monde des sédentaires. Mais, contrairement à la photo et sa force de désignation, les notes du carnet peuvent mentir, sélectionner. Alors commence la pente glissante de l'épopée telle que l'on se plaira à la conter, à la mentir. Le fantasme commence là, sous la première encre qui dessine le premier mot. Ce compagnon est infidèle à la mémoire. Il est trop sélectif, trop exigeant. Il demande d'être ici et ailleurs, d'être le héros de notre propre aventure et, bien sûr, nous nous plairons à être irréfutables. Le carnet de voyage est donc davantage un observateur de nos errances sublimées que de la réalité vécue. Et pourtant, il témoigne de ce que nous sommes avec nos limites et l'espoir de revenir en vainqueurs au pays des vivants.
(Pardo et Cardonnel, 2011, p. 69)

Le journal de bord est un instrument de collecte de données bien connu des chercheurs, notamment de ceux qui se situent dans le paradigme de la recherche interprétative. Quand ce journal de bord est écrit au fil d'un voyage, il devient carnet de route relatant les expériences et les impressions en lien avec les différentes étapes dans les paysages rencontrés. Il est, bien sûr, écrit de façon subjective. Une première sélection se fait par le choix des événements, des expériences vécues que l'auteur souhaite retranscrire ou non et par la façon dont il souhaite en témoigner. Le carnet de route, journal de bord, n'a pas la force de désignation de la photo ; le lecteur postérieur doit s'en remettre à la bonne foi du chercheur. Toutefois, il reste un moyen

efficace de revivre les péripéties du voyage telles que ressenties, les étapes de la recherche, l'intimité de l'auteur à des moments précis. Comme le note Argod :

Le carnet de voyage serait une nouvelle production à investir, car elle croise les deux approches pédagogiques du cahier d'expériences et du carnet de bord dans une confrontation au terrain. En ouvrant sur le milieu de vie, sur l'environnement, la production de tels types de document peut contribuer à l'éducation à l'environnement. [...] Le carnet de voyage, qui est au carrefour de la biographie, du témoignage et du documentaire, retrace le récit d'un parcours [...]. Par son éveil à la découverte de l'environnement, il peut être associé à une approche naturaliste en éducation à l'environnement. Regard original sur le monde, le carnet de voyage est à la rencontre des arts et des sciences et privilégie souvent l'image au texte : l'écriture y est réflexive, critique, voire intime, et orientée vers la compréhension de l'Autre et du monde.

(Argod, 2007, p. 205-210)

Si la tenue d'un journal de bord demeure un instrument de collecte fort répandu en sciences humaines, il n'en va pas de même de la photographie.

3.3.6.2 *La photographie*

La photographie semble avoir été négligée par les réflexions épistémologiques susceptibles de lui donner une validité dans le domaine de la recherche. Trop souvent rangée du côté de l'art pur ou du souvenir de vacances, elle a pourtant été employée dans des perspectives anthropologiques par Bateson accompagnant Margaret Mead, ou encore par Edward. S. Curtis, témoin de l'Amérique amérindienne. Comme le note Piette (1992) : « La méconnaissance ethnologique de la photographie est d'autant plus étonnante qu'existe une certaine harmonie épistémologique entre la photographie comme mode spécifique de connaissance et le savoir-faire ethnologique dans lequel celle-ci devra s'inscrire. »

Selon lui la photographie et le savoir-faire ethnologique convergent à plusieurs égards, dont les suivants :

- La valorisation de la position déterminée du sujet-observateur dont la connaissance dépend de sa situation à l'intérieur du groupe observé ;
- le privilège laissé par le chercheur aux formes narratives et descriptives, en proximité avec l'activité artistique, comme source de connaissance ;
- l'attention spécifique [...] aux détails de la vie quotidienne non directement observables et au registre de l'opacité naturelle que l'on cherche à dévoiler.

(*ibid.*)

Ainsi, la photographie a, de son côté, des atouts majeurs concernant la cueillette de données puisqu'« en tant que témoignage irréfutable de l'existence de l'objet photographié, l'image contient donc une puissance de désignation qui lui assure sa qualité heuristique de base » (*ibid.*). De plus, cette désignation peut surgir du rassemblement de plusieurs photos en liens avec un thème ou un sujet, capable de faire émerger des catégories de données insoupçonnées.

Le cliché permet en outre de photographier un tout, souvent un sujet dans son environnement incontrôlé. « Cette perception de la totalité de la situation cadrée permet un accès à plus de détails que ne le permettait l'œil nu, c'est-à-dire des traits imprévus, cachés, inconscients, capables de développer un point de vue nouveau » (*ibid.*).

La photographie permet, comme la prise de note ou l'enregistrement sonore d'entrevue, un retour à froid, un aller-retour avec l'objet de recherche. Elle permet également une réaction de la part du sujet photographié, élargissant la compréhension des données recueillies. La photographie, mettant en scène des situations *aux bords coupés*, « implique un reste (le hors champ) avec lequel il entretient une relation associant nécessairement la photographie à une présence invisible » (*ibid.*).

Par sa représentation non descriptive, la photographie vient éclairer judicieusement les prises de notes d'un journal de bord ou les entrevues enregistrées. Bien sûr, la photographie n'est pas le réel, mais elle contribue à en rendre compte de façon originale.

On le sait ce n'est pas l'appareil qui prend les photos, mais bien l'observateur photographe qui laisse échapper sa manière de percevoir et de construire le monde selon des déterminations subjectives mais aussi idéologiques, culturelles ou encore techniques.

(ibid.)

Voilà donc les arguments sur lesquels repose ma décision de collecter une partie de mes données par l'entremise d'analyse de photos afin de mettre à profit le terrain de recherche que je devine fécond et enrichissant.

La photographe de ce voyage sera Laurie, ma conjointe et la mère des enfants. C'est elle qui, depuis plusieurs années, est la « photographe attitrée » de nos échappées. Elle prendra, en fonction de ses intérêts propres – événementiels ou artistiques – une certaine quantité de photos sans intention déclarée de participer ainsi à ma recherche doctorale. Laurie contribuera à la construction d'un corpus visuel que je souhaite utiliser comme données. Les photographies que je retiendrai à partir de ce corpus pour l'élaboration de cette thèse devront témoigner des dimensions éducatives du voyage : les lieux, les activités, les moments de la vie quotidienne, etc. Je m'attacherai à faire ressortir, par le choix des photos, la dimension des apprentissages inhérents au voyage, mais également les situations ou les moments pouvant présenter les défis et enjeux de telles situations.

Bien sûr, l'utilisation des photographies sélectionnées (présentées à l'Appendice D) s'inscrit dans le cadre de la subjectivité assumée de cette thèse. L'interprétation qui sera faite tend à enrichir la construction de la théorie proposée. Mais l'interprétation de la photographie vient se poser en limite de sa capacité de désignation. Même dans

l'objet photographié, il sera toujours possible d'y trouver ce que l'on cherche et de passer sous silence ce que l'on ne cherche pas.

3.3.6.3 La correspondance personnelle

L'utilisation de la correspondance personnelle ou familiale est présente dès l'origine de la recherche sociale utilisant des méthodes qualitatives de collecte de données. Si l'on fait remonter ce type de recherche à l'école de Chicago, dont les premières publications concernant *Le paysan polonais* (Gay, 2006, p. 30) s'appuient sur des courriers échangés entre les membres d'une même famille, il est possible de penser que l'étude des cartes postales puisse être un moyen efficace pour saisir des instantanées du vécu des sujets.

La carte postale est composée au verso d'un texte court, une sorte de « photographie écrite » et d'une photographie au recto qui lui fait parfois écho. L'auteur se cantonne alors à l'essentiel. Il synthétise en peu de mots l'impression du moment ; il rend compte d'un vécu significatif, étape marquante du voyage ou visite d'un site exceptionnel. Dans le cas précis de notre expérience familiale, mon garçon ne sachant alors écrire, il nous a dicté ce qu'il souhaitait voir écrit sur les cartes postales qu'il avait lui-même choisies (Appendice B).

3.3.7 Études de cas auprès de deux autres familles

Afin d'enrichir et de compléter, mais peut-être aussi de mettre à distance, voire peut-être d'infirmer les résultats obtenus auprès de ma propre famille, j'ai rencontré deux autres familles. J'ai réalisé des études de cas avec des acteurs clefs de ces deux familles à propos de leur expérience de voyage avec leurs enfants en lien avec la dimension éducative de celui-ci. Les deux familles rencontrées participent toutes les deux au mouvement de « l'éducation à domicile », et font partie de mon cercle de connaissances. Le consentement s'est fait de façon orale. La validation par les familles des informations utilisées s'est faite après leur relecture des résultats de ma recherche

avant le dépôt de la thèse. Les informations collectées seront détruites en fin de processus. J'ai élaboré un guide d'entrevue présenté en Appendice A. Au-delà du récit de leur expérience propre et particulière, les questions de ce guide permettent de mieux saisir la dimension éducative spécifique au voyage mais également les enjeux d'une telle expérience. J'ai consulté aussi leurs documents, souvenirs et photos de voyage. Ces familles seront présentées au début du chapitre V.

3.4 Articulation du volet empirique et théorique pour le volet spéculatif

Il est nécessaire de constater la démarche cyclique, le mouvement constant entre les différents apports de la recherche émanant du volet théorique et du volet empirique. Pourtant, il ne s'agit pas ici de compiler ces apports, de les additionner comme si quantité pouvait automatiquement être synonyme de raffinement. La démarche d'induction passe par un processus de décantation, de distillation mentale roulant sur le fil du temps, au long de ce parcours *modo peregrino* dont je présentais les caractéristiques en amont. Cette démarche de constructivisme nomade réinterprète l'ensemble des éléments collectés dans une induction régénérée continuellement. Ce mouvement peut parfois donner le sentiment de s'éloigner d'une présentation directe des résultats obtenus par les différents volets. Je porte sur ces résultats un regard impressionniste. Qui pourrait douter que Monet connût chacun des millimètres des paysages qu'il a peints? Pourtant, quand on regarde ces tableaux, on y découvre un jeu de lumière, une impression, un flou volontaire. Personne – à part quelques esprits chagrins logés chez certains de ses contemporains – ne saurait lui reprocher de ne pas rendre compte dans un résultat final de l'exactitude des détails du paysage. L'étude du paysage, préalable à l'œuvre du peintre, peut avoir quelque chose de systématique, mais le résultat n'a pas pour vocation de rendre compte de cette systématisation. « Mes résultats ne sont pas encore un poème », dira White (1987, p. 84). Le résultat de ma recherche est comme un Monet, pas du Linné.

Même si les deux chapitres suivants (chapitres IV et V) présentent de façon systématique les résultats des étapes de recherche annoncées, il ne faudra pas perdre de vue qu'au moment d'utiliser ces résultats pour le volet spéculatif visant l'élaboration des fondements pour une éducation alternative au système formel (chapitre VI), je ne me situe pas dans le paradigme explicatif d'une certaine science, mais dans un paradigme compréhensif et interprétatif. Expliquer n'est pas comprendre. Les chemins de la compréhension sont multiples et métissés. Ils ne sont pas tous rationnels. Voilà pourquoi, dans nombre de traditions de pensée, souvent orientales, on prétend qu'on ne peut tout expliquer, même si l'on peut tout comprendre. La figure 3.1 représente, sans souci d'exclusivité, d'ordre ou de hiérarchie, certaines dimensions contributrices à la compréhension d'un phénomène. Il serait périlleux de tenter de tisser des liens entre ces différentes sphères. Chacun, selon ces inclinations et la nature du phénomène à appréhender, peut puiser dans ce schéma les éléments qui lui semblent pertinents. Je ne cherche ici qu'à illustrer la diversité et le métissage des leviers de compréhension au-delà de la seule démarche explicative d'une certaine science. Néanmoins, par souci de clarté, je présente de façon systématique dans les chapitres IV et V les résultats que chacune des étapes de la méthodologie exposée dans ce chapitre ont permis d'obtenir. Ces résultats sont intégrés dans la proposition éducative au chapitre VI.

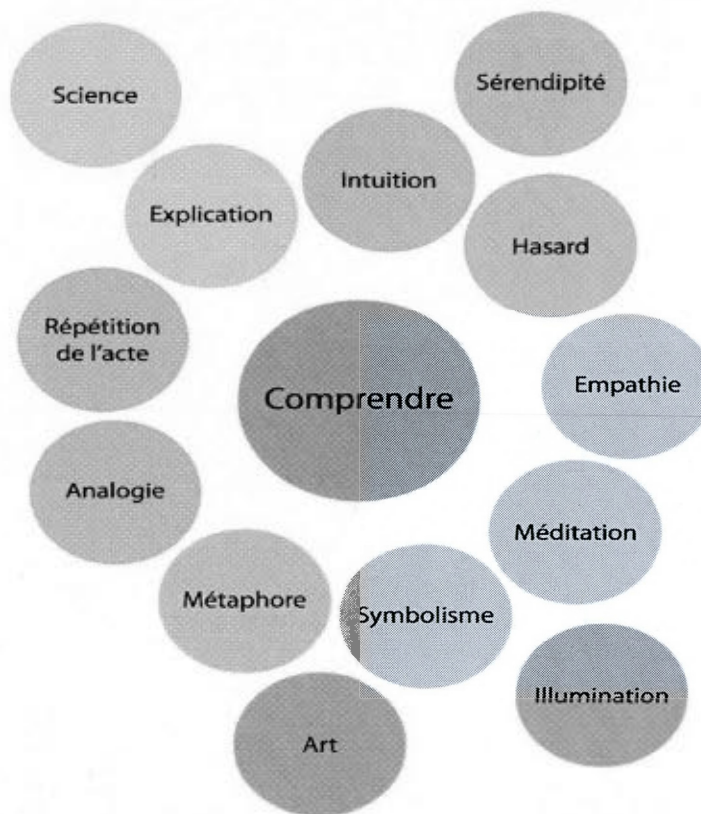


Figure 3.1 La place relative de l'explication rationnelle dans le processus de compréhension.

3.5 Critères de validité de la recherche

L'édification de cette thèse répond à plusieurs critères de validité, à commencer par le souci accordé à une cohérence interne entre les choix épistémologiques et méthodologiques. La subjectivité assumée, dès l'avant-propos de cette thèse, est présente dans le choix original d'étudier les apprentissages de mon fils aîné lors d'un voyage. L'étude de cas ou l'analyse réflexive font toutes deux appel à la subjectivité

du chercheur, à la nature de son vécu et à ses dimensions intuitives ou encore émotionnelles.

La thèse présente également une cohérence interne entre la problématique sociale et la problématique de recherche menant aux objectifs et par la suite aux résultats. Rappelons que certaines familles, ne trouvent pas satisfaisant le fait de confier à l'institution scolaire une part de l'éducation de leurs enfants. Elles agissent alors en marge du système scolaire formel, dans des espaces éducatifs très peu documentés et sans pouvoir véritablement bénéficier d'études universitaires pouvant les aider à fonder leurs pratiques dans ce contexte marginal. Cette thèse, constatant cet état de fait, avance un certain nombre de propositions.

De plus, le but de cette thèse relevant d'une perspective fondamentale, j'ai eu à cœur de faire référence, de façon transversale et relativement importante, à une diversité d'auteurs majeurs de la littérature éducative. Bien sûr, les réflexions et les travaux de Serres, Foucault, Rousseau, Illich, Freire, Bookchin, Morin, Freinet, Thoreau, et autres, ont été largement discutés et nuancés. Ces auteurs n'en restent pas moins incontournables à une réflexion éducative fondamentale. J'ai également fait appel à des auteurs plus récents dont les travaux sont issus de protocoles de recherches actuels. Concernant certains de mes travaux utilisés pour la construction de cette thèse, il est à noter que la plupart ont fait l'objet de publications avec jury de pairs. J'ose croire que l'équilibre entre ces différentes provenances documentaires donne à cette thèse une partie de sa validité.

J'ai également été attentif à apporter une grande diversité d'éléments à la fois théoriques et empiriques sans pour autant renoncer aux dimensions spéculative, inductive, intuitive de la démarche de recherche. J'ai souhaité offrir au lecteur la plus grande transparence quant à l'authenticité de mon implication. Enfin, le fait que la démarche puisse également s'adosser à une vingtaine d'années d'expériences réflexives au service de l'éducation des enfants ou à ma réalité quotidienne de jeune

père sont des éléments de transparence qui, je le crois, sont de nature à appuyer la validité de la recherche. L'ensemble de ces éléments, renforcés par la diversité des stratégies de recherche (en particulier, l'étude de cas, l'analyse réflexive, l'éco-anthropologie familiale) instaure un processus de triangulation qui confère à cette recherche des éléments de validité.

3.6 Enjeux éthiques et déontologiques

Ce qui retient le plus l'attention dans le dispositif méthodologique de cette thèse est sans doute le fait d'étudier les apprentissages de mon fils aîné, inséré dans son écologie familiale lors d'un voyage de plusieurs mois. Plusieurs questions apparaissent à ce propos. Mes enfants apprécieront-ils plus tard d'avoir été objets de recherche ? Comment évalueront-ils le fait de voir publiée une page de leur vie familiale ? Certaines précautions sont alors nécessaires et certaines précisions sont à apporter :

- Le voyage n'a pas lieu dans le but exclusif de la recherche. J'ai toujours beaucoup voyagé seul, plus tard en couple et maintenant en famille;
- Les éléments décrits mettront davantage l'accent sur les apprentissages de l'enfant que sur mon fils aîné en tant que personne;
- Aucun aspect jugé potentiellement compromettant pour son avenir ne sera évoqué et diffusé;
- En cas de dilemme, la décision de faire apparaître tel ou tel aspect sera prise avec la mère et devra être validée par le comité de recherche.

Bien qu'il soit connu par ma conjointe, et d'une certaine façon par mon enfant, que ce voyage servirait de contexte à ma recherche doctorale, seul le journal de bord du chercheur a été instauré dès le départ comme outil de collecte de données. Pour les autres membres de ma famille, le voyage a été tout simplement un voyage familial

comme d'autres. Les questions liées à la participation volontaire de ma conjointe, à sa capacité à interrompre son implication dans le processus de recherche entre autres, ne font pas l'objet d'enjeux dans ce processus. Les documents produits par ma conjointe (photos) ou mon enfant (carnet de voyage et correspondance personnelle) ont été identifiés *a posteriori* comme matériaux de recherche s'inspirant en cela d'une pratique de l'école de Chicago, pionnière de la recherche interprétative. Ainsi, dans le cas plus spécifique de la recherche bien connue sur « le paysan polonais » (Gay, 2006, p. 30), les correspondances familiales entre les Polonais immigrés aux États-Unis et ceux restés en Pologne n'étaient pas intégrées dès leur rédaction dans un protocole de recherche. La recherche à proprement parler a débuté après ces échanges de courriers, en les utilisant comme matériaux. Ainsi, dans ma recherche doctorale, les photos prises par ma conjointe ou les documents produits par mon fils sont utilisés *a posteriori* comme données de recherche, mais elles n'ont pas été produites (tout comme les lettres polonaises de Chicago) à des fins de recherche, obéissant à un protocole prédéfini. J'ai toutefois précisé au chapitre méthodologique la façon dont ces informations ont été saisies.

C'est précisément pour des questions éthiques et déontologiques que j'ai souhaité ne pas imposer à ma famille un protocole de recherche dans lequel mon fils aîné notamment aurait eu un rôle à tenir, au détriment de sa spontanéité, de son rythme et de ses intérêts propres, indispensables à son bien-être, et par conséquent, à la validité des résultats de cette recherche doctorale. Par contre, *a posteriori*, ma conjointe a accepté que soit faite une étude sur ce voyage auquel elle a participé et que soit utilisé à cet effet le matériel qu'elle a produit (les photos) ou contribué à produire (les réflexions du journal de bord). Je me suis engagé à ce qu'elle valide les résultats obtenus.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION DU VOLET THÉORIQUE

*Qu'ai-je appris d'autre, en effet, des maîtres que j'ai écoutés,
des philosophes que j'ai lus, des sociétés que j'ai visitées et de cette
science même dont l'Occident tire son orgueil,
sinon des bribes de leçons qui, mises bout à bout,
reconstituent la méditation du sage au pied de l'arbre...*
(Lévi-Strauss, 1990, p. 493)

Ce chapitre présente les résultats du volet théorique de la recherche. Il s'articule en deux sections principales. La première est consacrée à la mise en lumière de transversaux éducatifs à travers l'analyse d'ouvrages de grands auteurs qui ont recherché des fondements pour l'éducation. Ces auteurs ont été choisis parmi d'autres en fonction de la pertinence de leurs propos quant au sujet de cette thèse, mais également parce qu'ils annoncent eux-mêmes leur volonté de présenter des transversaux éducatifs. En outre, ils appuient leur discours sur de solides expériences, pratiques, témoignages et recherches. Ils constituent des éléments incontournables pour la recherche des fondements d'une éducation alternative au système scolaire.

La deuxième section reprend et discute certains résultats de mon essai théorique sur l'ethnopédagogie dont l'objectif était de mettre au jour des transversaux éducatifs à partir de l'observation de différentes cultures vernaculaires.

Ces deux apports permettent d'éclairer l'ensemble de la recherche d'une réflexion détachée des contingences quotidiennes et laissant libre cours au registre des possibles.

Je m'intéresserai donc d'abord à quatre auteurs qui, à la lumière de leur expérience et de leurs réflexions, ont avancé des propositions de *fondamentaux, invariants ou*

universaux pour l'éducation. Je tenterai de les mettre en dialogue afin de voir ce que je pourrais apprendre de leurs propositions conjuguées en vue de repérer des principes ou des éléments fondamentaux pour une éducation alternative à l'école.

4.1 Le libertaire, l'enseignant, le philosophe et le naturaliste

[...] il n'existe pas de formule unique en matière d'éducation des enfants. Certes, il y a quelques principes de base dont l'exactitude se vérifie par delà les classes et les cultures : les enfants ont besoin de se sentir aimés et en sécurité ; ils ont besoin de notre temps et de notre attention inconditionnels ; ils ont besoin de frontières et de limites ; ils ont besoin d'un espace dans lequel ils peuvent prendre des risques et commettre des erreurs ; ils ont besoin de passer du temps en plein air ; ils ont besoin qu'on arrête de les évaluer et de les comparer sans cesse ; ils ont besoin d'une nourriture saine ; ils ont besoin d'aspirer à quelque chose de plus vaste que le dernier gadget labellisé ; ils ont besoin qu'on les laisse être eux-mêmes
(Honoré, 2008, p. 321)

La volonté de déterminer des aspects transversaux de l'éducation n'est pas une démarche novatrice dans les sciences de l'éducation. J'ai toutefois laissé de côté les auteurs dont les travaux seraient trop inscrits dans l'évidence de la proposition scolaire, de sorte que leurs « transversaux, universaux ou fondamentaux » poseraient le postulat silencieux de l'évidence du bien-fondé de l'école. Les auteurs qui restent alors participent à leur façon, à une certaine dissidence éducative. Déjà au début du 20^e siècle, Sébastien Faure (cité dans Baillargeon, 2005) proposait son programme d'éducation physique, intellectuelle et morale. Célestin Freinet annonçait ses « invariants » dans *Pour l'école du peuple* (1974), et Edgar Morin ses *Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000). Quant à David Sobel, il nomme sept principes dans *Childhood and nature, design principles for educators* (2008). Il semble donc que la recherche d'éléments incontournables soit inscrite dans le parcours de ces pédagogues dont les propositions témoignent d'une certaine liberté, d'une certaine marginalité accueillies dans cette thèse comme un souffle bénéfique.

4.1.1 Sébastien Faure, le libertaire

Notre programme¹¹ :

*Par la vie au grand air, par un régime régulier,
l'hygiène, la propreté, la promenade, les sports et le mouvement,
nous formons des êtres sains, vigoureux et beaux.
Par un enseignement rationnel, par l'étude attrayante, par
l'observation, la discussion et l'esprit critique,
nous formons des intelligences cultivées.
Par l'exemple, par la douceur, la persuasion et la tendresse,
nous formons des consciences droites,
des volontés fermes et des cœurs affectueux.
Ce programme est celui que nous n'avons cessé d'affirmer.
Embrassant l'éducation dans son triple domaine : physique,
intellectuel et moral; tenant compte de la nécessité de développer
intégralement le corps, l'intelligence et la conscience,
en un mot l'être tout entier.*

(Faure 1934, cité dans Baillargeon, 2005, p. 308)

Faure évoquait, bien avant la mode actuelle, *l'éducation lente*, et insistait fortement sur le contact des enfants avec la nature dans l'expérience d'école alternative qu'il avait initiée au cœur de la forêt de Rambouillet, en banlieue de Paris (France). Faure faisait la promotion de ce qu'il nommait l'éducation intégrale décrite comme *physique, intellectuelle et morale*. La critique sociale et les racines anarchistes ressortent de l'univers de Sébastien Faure qui tente de former des êtres capables de s'affranchir des conditions d'oppression sociale supposée. On peut noter que les notions de *douceur* et de *tendresse* sont évoquées dans son programme, faisant écho à la pédagogie du *care* développé dans la francophonie beaucoup plus récemment, entre autres par Dominique Bachelart (2009). On pourra retenir de son expérience et

¹¹ Programme de *La ruche* fondée en 1904.

de ses écrits un humanisme adossé au courant rationaliste de l'anarchie soucieux de combattre l'emprise religieuse alors dominante.

4.1.2 Célestin Freinet, l'enseignant

Nous avons pensé qu'après analyse détaillée des phénomènes psychologiques il serait peut-être possible de trouver entre eux et les individus un lien constant, invariant, qui leur conférerait en même temps un caractère universel.
(Freinet, 1969, p. 138)

Célestin Freinet est un enseignant qui a largement influencé l'éducation, d'abord en France où il a exercé, et partout dans le monde où ses travaux sont repris dans nombre d'écoles alternatives qui participent à la mouvance de l'éducation nouvelle. S'appuyant sur son expérience d'enseignant, Freinet avance dans *Pour l'école du peuple* (1969), trente invariants éducatifs qu'il qualifie « d'inattaquables et sûrs » (*ibid.*, p. 138). Je reprends ici ses invariants qui laissent apparaître sans ambiguïté les rôles des acteurs et les relations propices à une éducation populaire à laquelle aspire Freinet, insérée dans l'air du temps des années 60 et 70. On peut y remarquer la prise en compte des aspirations, des rythmes et des formes d'intelligence de l'élève. On y retrouve une éducation studieuse, mais non contrainte sous le règne d'une pédagogie de la réussite. Ces invariants empruntent à la psychologie, à la sociologie et à la pédagogie. Il serait vain de tenter de les classer dans l'une ou l'autre de ces sciences.

J'attire l'attention sur deux éléments qui sont à considérer dans le cadre de cette thèse. Premièrement, les invariants exprimés par Freinet ne peuvent servir de caution pour démontrer l'ouverture de l'institution scolaire aux pédagogies alternatives puisque Freinet a été démis de ses fonctions à cause de ses prises de position. Deuxièmement, Freinet ne remet jamais en question le bien-fondé de l'apprentissage de masse par l'entremise de l'école. Dans ses propos, les enfants ne s'émancipent pas de leur statut d'élève. Néanmoins, les orientations données dans ces trente « invariants » témoignent de l'humanisme fécond de l'auteur. Il semble, au regard de

ce que je connais de l'école formelle, que Célestin Freinet ait été malheureusement peu entendu.

1. *L'enfant est de même nature que l'adulte.*
2. *Être plus grand ne signifie pas forcément être au dessus des autres.*
3. *Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.*
4. *Nul – l'enfant pas plus que l'adulte – n'aime être commandé d'autorité.*
5. *Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.*
6. *Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.*
7. *Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.*
8. *Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.*
9. *Il nous faut motiver le travail.*
10. *Plus de scolastique.*
- 10 bis. *Tout individu veut réussir, l'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.*
- 10 ter. *Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant mais le travail.*
11. *La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.*
12. *La mémoire, dont l'École, fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au Tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.*
13. *Les acquisitions ne se font pas, comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.*
14. *L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme un circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.*
15. *L'École ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixés dans la mémoire*
16. *L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra.*
17. *L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.*
18. *Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.*

19. *Les notes et les classements sont toujours une erreur.*
20. *Parlez le moins possible.*
21. *L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.*
22. *L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.*
23. *Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.*
24. *La vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.*
25. *La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.*
26. *La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.*
27. *On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates.*
28. *On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'École.*
29. *L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas ! à compter sans que nous puissions nous même l'éviter ou le corriger.*
30. *Enfin, un invariant qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.*

(Freinet, 1969, p. 139-175)

Il n'est pas aisé de catégoriser tant de diversité répartie dans ces trente invariants. Je proposerai cependant une certaine catégorisation dans le tableau 4.1. Certains des invariants de Freinet concernent la place de l'enfant dans l'organisation scolaire, d'autres donnent des indications utiles pour l'intervention de l'enseignant, ou encore la motivation des élèves. Pour l'objet de cette thèse, je serai davantage attentif aux « invariants » concernant les recommandations éducatives les plus globales en laissant à la marge celles qui seraient plus centrées sur l'organisation scolaire, le rôle et la place de la classe ou encore celui de l'enseignant. Certains invariants (le 10 et le 15 par exemple) reflètent des critiques de l'école traditionnelle, ils ne participent donc que de façon très marginale à ma recherche de fondamentaux.

4.1.3 Edgar Morin, le philosophe

*Ce qu'apporte ce nouveau livre, c'est de dégager et expliciter
les sept thèmes qui doivent à mon sens devenir
fondamentaux dans nos enseignements.*
(Morin, 2000, p. 7)

Edgar Morin est un philosophe de la connaissance. Une large part de son œuvre témoigne de son souci de composer avec les zones grises du savoir. Savoir que l'on ne sait pas, que l'on sait peu ou que l'on sait mal fait partie de la quête de connaissance de tout chercheur honnête et cette reconnaissance de l'incertitude devrait être transmise dès le plus jeune âge aux élèves et aux étudiants. Edgar Morin se situe dans le vaste monde des idées et ne cristallise pas ses propos autour de l'éducation scolaire. Il en devient d'autant plus intéressant dans le cadre de cette thèse. La connaissance occupe une place centrale dans les sept principes qu'il nous livre dans son ouvrage *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000). Il y décrit sous forme de mise en garde les travers et les pièges qui sont tapis dans la nature même du savoir. Les voilà ici résumés :

- Prendre conscience des cécités de la connaissance : l'erreur et l'illusion. Il s'agit pour l'auteur « de faire connaître ce qu'est connaître » (Morin, 2000, p. 11). et ainsi « d'armer chaque esprit dans le combat vital pour la lucidité ». Pour l'auteur, la connaissance doit être contextualisée dans ses processus de construction psychique ou culturel afin de pouvoir identifier les biais qu'il qualifie « d'erreur ou d'illusion ». (ibid., p. 12)
- Saisir les principes d'une connaissance pertinente permet d'appréhender les problématiques globales afin de saisir les connaissances dans leur contexte et ainsi de s'initier à la complexité.
- Enseigner la condition humaine afin de comprendre « ce que signifie être humain » (ibid., p. 13) dans toutes les dimensions de l'être entre unité et complexité « et de montrer le lien indissoluble entre l'unité et la diversité de tout ce qui est humain » (ibid., p. 13)
- Enseigner l'identité terrienne pour prendre conscience « du destin désormais planétaire du genre humain » (ibid., p. 13) et montrer comment les parties du monde sont devenues inter-solidaires notamment dans les périodes de crise.

- Affronter les incertitudes consiste à reconnaître les incertitudes de la science et à se préparer à affronter l'inattendu. Il s'agit d'apprendre à gérer l'incertitude et « le caractère désormais inconnu de l'aventure humaine » (ibid., p. 14)
- Enseigner la compréhension ou identifier les racines de l'incompréhension entre les individus et les peuples afin de mieux s'éduquer à la compréhension ce qui « constituerait une des bases les plus sûres de l'éducation pour la paix » (ibid., p. 15)
- Enseigner l'éthique du genre humain se situe pour l'auteur dans un triptyque individu-espèce-société relié par des questions d'éthique et plaide pour « le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'être humain » (ibid., p. 16), vers l'avènement du sentiment d'appartenance à la Terre-Patrie.

Je reviendrai au chapitre VI sur l'importance que l'on doit accorder à la construction du savoir autonome chez l'enfant en y intégrant certains aspects mis au jour ici par Edgar Morin.

Si le philosophe humaniste qu'est Edgar Morin met l'accent sur les contours et les complexités de notre humanité partagée, il semble qu'il accorde moins d'importance à notre lien fondamental et à notre dépendance à la nature et plus globalement à nos relations avec l'environnement. La perspective sociale semble donner un ancrage anthropocentrique. Je souhaiterais enrichir son analyse par celle de David Sobel qui, comme nous allons le voir, s'est davantage penché sur ce dernier point.

4.1.4 David Sobel, le chercheur naturaliste

Just as Howard Gardner has identified a set of intelligences in children, I have identified seven play motifs. Regardless of socioeconomic status, ethnicity, or ecosystem, children play in similar ways when they have safe free time in nature.
(Sobel, 2008, p. 19)

L'éducation relative à l'environnement s'intéresse à nos modes d'appréhension du monde, à nos façons d'être au monde. Loin de se limiter à la construction de

connaissances au sujet de la nature, l'éducation relative à l'environnement s'inscrit dans une diversité de perspectives interreliées.

L'objet de l'éducation relative à l'environnement n'est pas l'environnement en lui-même et pour lui-même, mais l'harmonisation du réseau des relations personne-société-environnement [...] L'éducation relative à l'environnement est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation à l'environnement. L'environnement est considéré ici comme l'ensemble systémique des aspects biophysiques, du milieu de vie, en interrelation avec les composantes socioculturelles. Il s'agit d'un processus permanent qui a pour objectif global de développer chez la personne et son groupe social, un savoir-être qui favorise l'optimisation de leur relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui leur permettent de s'engager individuellement et collectivement dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie.

(Sauvé, 1997, p. 52-53)

Le courant naturaliste représente un des courants historiques de l'éducation relative à l'environnement. Selon Berryman, « l'éducation relative à l'environnement a une racine dans les relations à la nature et dans le plaisir d'y être et de la connaître » (2002, p. 6).

David Sobel s'inscrit dans cette inspiration historique de l'éducation relative à l'environnement contribuant au développement intégral des personnes. Il a donc toute sa place dans cette recherche des transversaux éducatifs. Cet auteur a identifié, sur la base de ses recherches et de son expérience, sept principes éducatifs rejoignant

naturellement les aspirations et les modes de connexion des enfants avec la nature.

Les principes qu'il adopte sont les suivants¹² :

Principe 1. L'aventure : L'éducation relative à l'environnement doit être kinesthésique, dans le corps. Les enfants devraient traquer, se balancer, sauter et galoper dans le monde naturel. Les activités avec un défi physique interpellent directement les enfants via le lien esprit/corps. (Sobel, 2008, p. 21)

Principe 2. Fantaisie et imagination : Les jeunes enfants vivent dans leur imaginaire. Les histoires, les saynètes, les spectacles de marionnettes et les rêves sont les médias préférés pour la petite enfance. Nous avons besoin de structurer les programmes comme du jeu dramatique ; nous devons créer des simulations dans lesquelles les élèves peuvent vivre les défis plutôt que seulement les étudier. (*ibid.*, p. 24)

Principe 3. Les alliés animaux : Si nous aspirons à une éducation aux sciences qui soit appropriée en matière de développement, alors la première tâche est de devenir des animaux, pour les comprendre de l'intérieur, avant de demander aux enfants de les étudier ou de les sauver. (*ibid.*, p.29)

Principe 4. Cartes et sentiers : Trouver des raccourcis, trouver ce qui se situe au-delà de la prochaine courbe, suivre une carte vers un événement secret. Les enfants ont un désir inné d'explorer les géographies locales. Développer un sens local du lieu conduit organiquement à un sens biorégional du lieu et, il faut espérer, à une conscience biosphérique. (*ibid.*, p. 34)

Principe 5. Les lieux spéciaux : À peu près tout le monde se souvient d'un fort, d'un terrier, d'une cabane dans un arbre ou d'un coin caché au fond d'une penderie. Particulièrement entre l'âge de huit ans et onze ans, les enfants aiment trouver et créer des lieux où ils peuvent se cacher et se retirer dans leur propre espace trouvé ou construit. (*ibid.*, p. 38)

¹² Ces principes, traduits par Thomas Berryman, se retrouvent dans les notes de cours 2011 de ce dernier.

Principe 6. Les petits mondes : Des carrés de sable aux maisons de poupées, aux trains miniatures, les enfants aiment créer des mondes miniatures à l'intérieur desquels ils peuvent jouer. En créant des représentations miniatures des écosystèmes ou des voisinages, nous aidons les enfants à saisir conceptuellement une vue d'ensemble. La création de petits mondes fournit un véhicule concret pour comprendre des idées abstraites. (*ibid.*, p. 45)

Principe 7. Chasser et cueillir : D'un point de vue génétique, nous sommes encore des organismes de chasseur et cueilleur. Cueillir et collectionner n'importe quoi nous est irrésistible; chercher des trésors cachés ou le Saint Graal est une forme mythique récurrente. Voyez le succès de *Trouver Charlie* (*Where's Waldo*). Comment planifions-nous et concevons-nous des occasions d'apprentissage comme les chasses au trésor. (*ibid.*, p. 50)

Ces principes s'appuient sur les canevas de jeu (*play motifs*) naturellement utilisés par les enfants et aptes à favoriser leur expérience sensible du milieu naturel. À cette étape, peut-être est-il important de poser une question critique. On peut convenir avec Sobel qu'il est important de considérer l'accompagnement de l'adulte, ne serait-ce que pour offrir les conditions nécessaires à l'expérience. Mais si ces canevas de jeu permettent à l'enfant de vivre naturellement l'expérience souhaitée par Sobel, pourquoi les traduire en principes à destination d'un éducateur ? Ou autrement dit, les sujets ont-ils encore besoin de l'agent éducatif si l'interaction avec le milieu suffit à répondre aux objectifs de l'expérience sensible ? Pourquoi ne pas laisser les enfants utiliser eux-mêmes leur temps à l'intérieur d'un espace sécurisé et avec la seule distance bienveillante de l'adulte ? Sobel semble inconsciemment véhiculer – à l'instar des auteurs précédemment cités, Faure, Freinet et Morin – l'idée que l'éducation est le résultat de l'enseignement. Pour ma part, je partage avec Ivan Illich l'idée que l'éducation résulte principalement des interactions disponibles à l'intérieur d'un univers signifiant. Je retiendrai pourtant chez Sobel certains fondements qu'on pourra retrouver dans ma proposition au chapitre VI.

4.1.5 Une synthèse des transversaux éducatifs

On peut voir à travers ces quatre présentations que les époques et les postures philosophiques influencent grandement cette recherche des « universaux » qui, par là même, ne le sont pas autant que le prétendent leurs auteurs. Les perspectives sont si différentes que l'exercice de les faire entrer dans un tableau comparatif reste difficile, à moins de considérer que les entrées de ce tableau deviennent à leur tour énonciation transversale participant à la construction d'une nouvelle synthèse s'esquissant à travers ma réflexion. En d'autres mots, puis-je tenter une synthèse comparative des propositions de ces différents auteurs sans tomber moi-même dans les « travers » de mon époque et de mes préoccupations ? Je me livrerai pourtant à cet exercice périlleux sans prétendre le réussir totalement. Il se pourrait qu'en ces matières fort complexes, l'exactitude ne soit pas notre meilleure alliée et qu'il faille chercher dans un portrait impressionniste les meilleures conclusions de l'exploration des théories de ces auteurs.

Tableau 4.1 Une synthèse de transversaux éducatifs

Auteurs				Transversaux identifiés
Faure	Freinet	Morin	Sobel	
La vie au grand air			Les cartes et sentiers Les endroits spéciaux	L'espace
	Le Tâtonnement expérimental comme démarche naturelle et universelle		L'aventure, chasse et cueillette	L'exploration personnelle
La promenade, les sports et le mouvement			L'aventure	L'activité physique
L'hygiène et la propreté				L'hygiène

L'observation				L'observation
			L'allié animal	Le rapport sensible au monde
			La fantaisie et l'imagination	L'imaginaire
Le développement de la conscience		L'enseignement de la condition humaine. L'éthique du genre humain. L'enseignement de l'identité terrienne		La conscience morale
L'enseignement rationnel, la discussion et l'esprit critique		Les cécités de la connaissance : l'erreur, l'illusion et l'incertitude		Le rapport à la connaissance
		Les principes d'une connaissance pertinente mise en contexte Affronter les incertitudes	Les petits mondes	La prise en compte de la complexité
	Le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative			Le rapport au groupe
La douceur et la tendresse	Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel	L'enseignement de la compréhension		La bienveillance
	L'autorité : Nul- l'enfant pas plus que l'adulte- n'aime être commandé d'autorité			Le rapport à l'autorité
L'étude attrayante	La contrainte est paralysante. Le choix de son travail est essentiel L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel			La motivation

Dans un processus de synthèse des pensées de ces auteurs, et en essayant autant que possible de rester fidèle à l'esprit de leurs écrits, leurs diverses recommandations éducatives pourraient sans doute trouver un terrain de rencontre à travers cet énoncé :

Offrir de l'espace pour l'observation, l'exploration personnelle, l'activité physique. Entretenir la motivation par la bienveillance, un rapport doux à l'autorité. Favoriser un rapport aiguisé à la connaissance en enseignant la complexité, en éveillant la conscience et en ouvrant sur l'imaginaire et le sensible. Favoriser l'entraide et la collaboration à l'intérieur du groupe.

Voilà donc qui fait état des points essentiels soulevés, me semble-t-il, par les quatre auteurs. Ma tentative de synthèse s'arrête là avant que le piège du « Modèle des modèles » d'Italo Calvino ne se referme sur moi. Je dois modestement endosser l'humilité de ma recherche, la faiblesse de mes travers, les limites de mon investigation et de ma capacité théorisante. C'est sans doute mieux ainsi. Le voyage nous apprend que le but est une anecdote, seul le chemin a de la consistance et de l'intérêt. On retrouvera plusieurs éléments de cette synthèse au chapitre VI consacré à la proposition de fondements pour une éducation alternative au système scolaire mais on peut d'ores et déjà percevoir dans l'énoncé proposé plus haut une possible réinterprétation des quatre pôles du modèle SOMA. Ce point sera également développé au chapitre VI.

4.2 Les apports de l'ethnopédagogie

La question des transversaux éducatifs me préoccupe depuis longtemps. En 2001, dans le cadre du Programme court de deuxième cycle en éducation relative à

l'environnement développé par Lucie Sauvé et Armel Boutard à l'UQAM, je m'étais intéressé à la question des universaux éducatifs d'un point de vue culturel et notamment, celui des sociétés dites « traditionnelles ». En m'appuyant sur deux mosaïques de cultures en France et au Canada¹³, j'avais alors mis au jour cinq stratégies de construction et de transmission intergénérationnelle des connaissances au sein de ces sociétés : l'utilisation de la langue vernaculaire, le conte, l'expérience de la solitude, le rapport au groupe et le processus d'observation-imitation des gestes. Les résultats de cette étude m'apparaissent particulièrement intéressants dans le cadre de cette recherche puisqu'ils émanent de sociétés aux traditions éducatives non scolaires, contribuant ainsi à enrichir la réflexion sur les alternatives au système institutionnel. De plus, ils permettent de façon transversale, une mise en perspective de certaines dimensions de la relation éducative telles la temporalité, la spatialité, la place de l'oralité entre autres. Je présente ici en les analysant les conclusions de cet essai¹⁴.

4.2 1 La langue

*Il serait peut-être bon que nous commencions à écouter la langue des
Inuit afin de savoir ce que leur parole a à nous apprendre
sur eux-mêmes comme sur nous.*
(Dorais, 1988, cité dans Pardo 2002, p. 66)

¹³ Les deux mosaïques de cultures sont d'une part, les cultures Inuit et amérindienne (notamment Innu et Cri) présentes au Québec et d'autre part, les cultures Occitanes qui couvrent trente-trois départements français au sud d'une ligne Bordeaux-Lyon. Pour une présentation plus détaillée de ces cultures, voir Pardo, 2002, p. 54-63.

¹⁴ Toutes les citations de la section 4.2 sont tirées de Pardo (2002). La plupart des ouvrages d'origine sont aujourd'hui difficiles d'accès et les numéros de pages, quelque peu inaccessibles. Je resitue donc les citations dans mon essai afin de donner à chaque citation une référence complète. Les références originales des ouvrages sont dans les références bibliographiques à la fin de ce document.

La langue, issue des génies des peuples, construite et affinée dans le creuset d'une culture pour s'expliquer et se perpétuer, témoigne de la richesse et de la finesse du rapport à l'environnement. Parfois, c'est dans les mots eux-mêmes qu'il faut aller débusquer la richesse qui relie un peuple à son environnement. On se rappellera, à cet effet, des vingt-cinq mots de base utilisés en Inuktitut pour décrire la neige (*qanik*, *qanittak*, *aputi*, *maujaq*, etc) qui trouve son équivalent dans la vertigineuse diversité des mots utilisés en français, par exemple, pour décrire le bois : en tant qu'espace géographique – bosquet, fourré, forêt ou boisé, par exemple – ou comme matériau – poutre, madrier, linteau, traverse, planche, et autres.

Les mots, notamment dans les langues agglutinantes¹⁵, ont une dimension descriptive et explicative qui leur donne une saveur culturelle particulière. Au Nunavik, par exemple, le nord se dit *tarranga* (son ombre) et le sud *siqininga* (son soleil). Parfois, c'est une propriété médicinale qui permet de nommer plantes ou animaux, comme dans « pissenlit » (pisse en lit) qui dénote de la propriété diurétique de la plante.

Les toponymes sont aussi des mots particulièrement riches pour saisir la relation d'une culture à son environnement :

Le réseau des micro-toponymes va s'élargissant en corolles autour du centre de fixation, rocher et source, *ròc* et *font*, et pour en rendre compte, il est urgent de passer d'un abord purement linguistique (pré-latin, latin, roman...) à une analyse écologique et anthropologique qui saisit les modalités particulières d'une occupation humaine [...]. Les systèmes toponymiques se révèlent hautement significatifs des mentalités qui les élaborent.

(Fabre et Lacroix, 1975, cité dans Pardo 2002, p. 71)

¹⁵ Les langues agglutinantes juxtaposent à un radical des morphèmes distincts servant à exprimer les rapports grammaticaux.

Mais au-delà de la singularité des mots, le lien à l'environnement se fixe de façon subtile au travers des proverbes, formulettes et dictons. L'Occitanie en est particulièrement riche.

Ces proverbes, même s'ils sont sortis de la mémoire de nos contemporains, sont passés chez nous avec la chair et le sang. S'ils ne peuvent pas toujours s'exprimer en clair dans le conscient, ils habitent obscurément l'inconscient. Ils nous guident et nous inspirent à notre insu.

Tout héritage mérite respect et déférence. Surtout quand il relève non de biens matériels, mais qu'il représente une substance spirituelle inhérente au plus intime de l'âme.

(Boulouis, 1990, cité dans Pardo 2002, p. 67)

L'étude des langues vernaculaires telles qu'elles se déploient dans leurs environnements respectifs, les liens culturels, historiques et mythiques qu'elles révèlent, sont des éléments de très grande richesse qui dépassent, et de loin, l'apprentissage des dimensions d'orthographe, de grammaire et de conjugaison, le plus souvent en œuvre dans les écoles. Dans mes voyages, j'essaie toujours de prendre le temps de saisir en partie la culture qui m'accueille en m'intéressant à sa langue vernaculaire.

4.2.2 *Le conte*

La culture occitane est transmise non par le texte écrit mais par l'oralité. D'où l'importance du conte comme « lieu crucial » de la transmission de cette culture, mais aussi par l'espace qu'il organise autour du conteur où de la conteuse et par la perception de l'espace qu'il transmet en se déroulant : il y a un temps et un espace du conte et dans le conte. Autrement dit, « l'espace occitan » serait une « réalité » moins appréhendée par l'œil que par l'ouïe.

(Fabre et Lacroix, 1975, cité dans Pardo 2002, p. 75)

De façon transversale, tous les peuples de la Terre véhiculent un certain nombre de mythes, de légendes, de contes ou de récits. Mais les contes ne circulent pas comme un livre que l'on passe de main en main. Ce ne sont pas uniquement la nature et la structure des textes qui nourrissent les générations, mais bien une triade

sujet/espace/temps qui se vit simultanément dans l'imaginaire et dans la réalité de l'auditeur.

Voilà pourquoi, bien que le conte soit considéré comme une stratégie pédagogique par nombre d'enseignants, ce qui est parfois vrai, il ne peut être résumé à cette fonction, et par ailleurs, il ne peut s'épanouir dans l'espace souvent utilitaire d'une salle de classe. Le conte se caractérise par la nature du texte, sa structure, le lieu et le moment de son expression, et la forme de participation du public. Dans les cultures traditionnelles, chacun de ces points contribue à l'authenticité de la parole vivante.

Encadré 4.1 Conte et environnement (Pardo, 2009c. p. 7)

Laisser un conteur s'installer chez soi, c'est comme installer une pendule sur son mur. Sauf que le conteur ne mesure pas le temps qui passe, mais la distance jusqu'aux frontières de nos envisageables. De la même façon qu'il nous serait difficile de compter le temps sans pendule, l'espace de notre imaginaire devra nous être conté.

Nous poussons alors la porte de l'inconnu. Que va-t-il nous arriver, qui allons-nous rencontrer, serons-nous à la hauteur de notre imaginaire ? L'environnement ne répond plus de rien, les scientifiques sont devenus fous, les animaux se parlent, le temps remonte ou accélère, les distances n'existent plus. Assis sur notre chaise, nous buvons à la cascade les mots du conteur, nous sommes ailleurs. Mais où ? Notre guide est debout devant nous, ou sur une chaise berçante, il semble connaître une partie du chemin. Guide du voyageur assis, il nous ramènera à notre place, et la porte de l'inconnu se refermera pour un moment, avant qu'une autre porte ne s'ouvre, vers un autre ailleurs.

Pourtant, l'espace et le temps n'ont pas disparu autour du conteur; un environnement plus certain nous emmitoufle de la chaleur d'une nuit d'été. Il fait bon autour du conteur. Alors on comprend que les deux environnements sont liés; celui qui naît dans la bouche du conteur dépend de la quiétude qui enveloppe ses gestes. Les péripéties de son histoire n'ont d'égales que le confort de la soirée. Où sommes-nous alors ? Confortablement installés ou dans l'aventure ? Nous serons dans les deux. Nous serons dans les deux tant que le monde laissera un coin de cheminée à la parole conteuse, tant que l'environnement de nos vies raisonnables laissera une part d'inconnu, de probable, de possible... l'espace d'une porte qui s'ouvre. Et si le conte est vieux comme le monde, parions qu'il saura l'accompagner jusqu'à l'heure dernière, jusqu'au dernier tic-tac de la dernière pendule.

4.2.3 *La solitude*

Loin d'être vécue comme des moments de déprime tels que les sociétés modernes peuvent parfois les concevoir, voire les engendrer, l'immersion solitaire, lente et ancrée dans l'environnement naturel éveille les capteurs sensibles et permet de tisser avec lui une relation profonde et unique. Les grandes marches des chasseurs ou les longues attentes des cueilleurs, des bergers, des « écoliers buissonniers » permettent à ceux qui pratiquent ces moments de solitude, au-delà de leur culture d'origine, de s'approprier leur environnement tout en clarifiant la géographie de leur pays intérieur. Il semblerait que la cohabitation forcée et exigüe des élèves juxtaposés en classe ne favorise guère les bienfaits de l'expérience sensible du corps dans l'environnement faite de lenteur et de surprises.

Ainsi que tous les enfants de par chez nous, je grimpais comme un écureuil. Des fois, lorsque je trouvais un grand arbre sur la cime d'une haute butte, je montais jusqu'au faite et je regardais l'immensité des bois qui s'étendaient à perte de vue [...] Je restais là, enjuché sur mon arbre, rêvant à des choses vagues qui passent dans les têtes d'enfant, aspirant les senteurs agrestes qui montaient de la forêt, vaste herbier de plantes sauvages, chauffé par le soleil, écoutant le coucou chanter au fond des bois et plus au loin, un autre lui répondre comme un écho affaibli.

(Le Roy (1899), cité dans Pardo 2002, p. 85)

Comme le précise Espinassous (2010), seul peut aussi se conjuguer au pluriel et ainsi faire références aux expériences que les enfants peuvent vivre seuls sans la présence de l'adulte. Je me souviens de nos expéditions avec mon frère Patrick, en vélo ou en patins à roulettes, menant des assauts sans aucune forme de retenue sur les réserves de raisins, de mûres, de cerises ou de pêches de vigne qu'offrait généreusement la Provence de nos jeunes années. Notre grand-mère faisait des confitures sans trop se soucier de la provenance plus ou moins légale de notre butin. Parfois, c'est elle qui nous envoyait chercher des branches de fenouil pour le poisson ou quelques brins de thym. Elle savait que nous connaissions suffisamment notre territoire de cueillette. Je

souffre aujourd'hui de ne pas pouvoir offrir à mes propres enfants, autant que je le souhaiterais, de telles libertés d'enfants « sauvages ».

4.2.4 Le groupe

Dans toutes les cultures, on peut repérer un espace de collégialité, une salle commune, un coin de cheminée, un tipi, un igloo, ... Dans ces espaces se créent des façons de se retrouver, des manières d'échanger. Ils constituent des lieux où se tisse en partie l'harmonisation du groupe, où se valident les observations, les connaissances acquises de façon individuelle, où se prennent les décisions.

Lors de leur rencontre du soir, lorsque les Inuit sont réunis, la conscience collective du groupe, tel un ordinateur géant, réinterprète les signes. Preuve de cette aptitude à penser mieux et plus loin ensemble. [...] En expédition dès qu'il y a problème, l'Inuk souhaite que l'ensemble de la question soit revu en commun. Il faut que tout soit redit devant les chasseurs rassemblés, comme si chacun avait le sentiment de penser mieux et plus juste en groupe. Seule l'opinion du groupe le satisfait pleinement, et est en fait réellement la sienne.

(Maurie, 1989, cité dans Pardo, 2002, p. 89)

L'éducation est donc bien aussi une affaire de groupe, d'espace social. Les sociétés vernaculaires nous montrent, comme le dit le proverbe, qu'« il faut un village pour éduquer un enfant ».

Cet espace social n'est pas le seul à la portée ou à la disposition de l'enfant. Entre eux, les plus jeunes recréent spontanément des micros-sociétés aux règles bien définies. Leurs jeux ne peuvent se déployer que dans l'espace qu'ils se plaisent à baliser pour lui donner un sens.

L'image de la maison vaisseau frappa dès l'enfance à la lecture de Robinson Crusoe ou de Robinson Suisse. Sur leur île refuge, ils placent dans la maison qu'ils viennent de construire tout ce que peut contenir d'indispensable à leur survie, le bateau naufragé. Sous-espace social aux rangements très poussés, intégré dans un espace social rural d'habitat planifié, la maison apparaît alors

comme susceptible de livrer une partie importante d'une organisation complexe de cadres spatio-temporels.

(Fabre et Lacroix, 1975, cité dans Pardo, 2002, p. 92)

Là encore, cette empreinte éducative repérable dans les sociétés vernaculaires observées, et que l'on peut sans doute aisément considérer comme transversale à d'autres, aura le plus grand mal à se déployer dans toute sa finesse et sa complexité à l'intérieur du cadre scolaire et de ses espaces soumis aux contraintes d'une certaine conception de l'hygiène, de la sécurité et de la discipline.

4.2.5 *Le geste*

Les Inuit sont instruits par les faits.

(Maurie, 1989, cité dans Pardo, 2002, p. 94)

Le processus d'observation et de reproduction du geste est parfois considéré – sans doute à tort, comme le montrent les sections précédentes – comme la seule stratégie pédagogique en œuvre dans les sociétés vernaculaires. Cela montre son importance. À chaque geste s'ajoutent des sensations, des *stimuli*. Le geste se précise, s'enrichit, devient un art, et remplace le verbe dans bien des cas. Mille fois répétés, il se patine d'expériences. Les mains anciennes deviennent des encyclopédies rigoureuses du savoir traditionnel. Mais avant d'en arriver à ces maniements experts, les enfants des sociétés « traditionnelles » participent, à leur niveau, à la vie du groupe dans les tâches journalières. Dans cette régularité s'opère une structuration mentale utile au développement de l'enfant. Fabrication d'objets, manipulation d'outils, entretien du jardin ou du poulailler : l'enfant comprend rapidement que l'on a le jardin que l'on se cultive.

Certains anciens sont de véritables pédagogues et se font un plaisir de faire participer les enfants à leurs tâches quotidiennes. En plus de conforter leur lien social et d'apporter une aide véritable, les enfants s'enhardissent. Là où l'école les trouvait parfois distraits ou peu appliqués, ils se révèlent curieux, imaginatifs et efficaces.

L'enfant voyait à nouveau naître les objets créés par ses parents. Si magique lui semblait-elle, cette création appartenait à l'ordre du possible, du réalisable. Ce qu'il avait vu faire, l'enfant se sentait capable de le refaire un jour. La fabrication d'un objet, loin d'être une affaire de spécialiste, devenait une affaire d'observation, de patience, de goût et de volonté.

(Renaux, 1998, cité dans Pardo, 2002, p. 94)

4.3 Un certain patrimoine

Voilà donc rappelées ici les principales observations de mon essai théorique de 2002. Elles montrent comment les sociétés vernaculaires, loin d'être des espaces « sans éducation », permettent à leur culture de se survivre à travers leurs enfants. Nous sommes donc bien en présence de stratégies éducatives, bien que ces stratégies n'appartiennent pas à un ordre professionnel et ne sont pas formatées par des volontés d'État. Ces stratégies semblent avoir accompagné de façon transversale l'humanité dans son histoire éducative avant d'avoir été en partie discréditées au profit d'une certaine planification de l'instruction, des apprentissages ou du développement de compétences ciblées. Il semble pourtant que tout ne soit pas à remiser dans cette expérience accumulée de l'humanité, et que nombre d'approches et de stratégies, de techniques ou de contextes éducatifs puissent conserver tout leur potentiel pédagogique.

Il est à noter que d'autres dimensions de l'expérience éducative dans les sociétés vernaculaires auraient probablement pu être abordées telles que les rapports signifiants aux lieux de spiritualité (Galvani, 2005) ou les rapports au monde et aux *autres-qu'humains* dans les cosmologies propres à chaque peuple (Descola, 2005). Mais ces dimensions, délicates à traiter s'il en est, nous auraient sans doute amenés à faire de longs détours au regard du propos principal de cette thèse.

Les résultats de l'essai théorique synthétisés ici, en lien avec les autres éléments de cette thèse, peuvent favorablement contribuer au repérage d'éléments théoriques permettant de fonder une éducation alternative au système scolaire.

4.4 Synthèse des apports du volet théorique

Dans ce chapitre nous avons exploré, à travers différents lieux et différentes époques, quelques indices théoriques de nature à contribuer aux fondements d'une alternative éducative. Que retenir de cette exploration ? Le sentiment que les interventions éducatives ont besoin d'être portées par des convictions fortes pour se déployer avec sens et significations. Que ce soit pour des questions de survie culturelle, ou d'exigence sociale, l'éducation est un domaine à prendre au sérieux, à investir, à réussir. Cependant, face à l'urgence ressentie par nombre de pédagogues pour le caractère impératif de leur mission, l'éduqué, de son côté, semble prendre son temps. Que ce soit dans les sociétés « traditionnelles » ou dans les expériences pédagogiques des auteurs vus dans ce chapitre, on pourra retenir que l'enfant a besoin de temps pour observer, comprendre et intégrer ses apprentissages. Il a besoin d'espace pour explorer et expérimenter le monde à sa mesure. Il a besoin de la bienveillance des adultes, d'un savoir à sa portée, d'un environnement sécurisant, riche et diversifié. Les auteurs clefs, tout comme les acteurs des sociétés traditionnelles évoquées paraissent nous transmettre le message que l'éducation se déploie tout autant dans les intentions, les interventions ou les mots de l'éducateur que dans ses silences, ses pauses et ses tâtonnements. L'enfant, guidé par ses intérêts organise spontanément les moments et les espaces de son apprentissage dans l'environnement signifiant offert par la bienveillance des adultes concernés.

CHAPITRE V

RÉSULTATS ET DISCUSSION DU VOLET EMPIRIQUE

Ce chapitre présente en deux sections principales les résultats du volet empirique de cette recherche. La première propose une analyse réflexive de pratiques de « l'éducation à domicile » comprise comme une forme d'éco-éducation. La deuxième présente les résultats de trois études de cas portant sur la dimension éducative du voyage. Ces apports contribuent à la compréhension d'expériences vécues et mettent en lumière certains aspects de la dimension pratique et concrète de l'expérience éducative des familles étudiées. Ces résultats de la recherche empirique permettent de contribuer à l'élaboration de fondements pour une éducation alternative au système scolaire.

5.1 Les apports de l'éco-éducation : analyse réflexive

Lors de ma recherche de maîtrise¹⁶, j'avais rencontré sept familles pratiquant « l'éducation à domicile ». À la lumière de leur témoignage, j'en étais venu à interroger les appellations telles qu'« école à la maison », « éducation à domicile », « instruction en famille », qui ne me paraissaient pas rendre justice à la richesse des expériences et des contextes éducatifs réellement en jeu. J'avais alors proposé de situer ce phénomène dans le courant de l'éco-éducation compris comme une

¹⁶ Le but de cette recherche était de mieux comprendre et caractériser les approches et stratégies pédagogiques plus ou moins théorisées adoptées par les familles qui ont choisi une « éducation à domicile ».

éducation ouverte sur l'*oïkos* et utilisant les opportunités de l'habitat. Les sections qui suivent analysent et synthétisent les résultats de cette recherche de maîtrise en faisant ressortir les éléments utiles pour contribuer à la proposition de fondements pour une éducation alternative. Ces éléments sont le recours à la pédagogie de projet, la mise en valeur des infrastructures éducatives, l'immersion dans l'environnement et l'insertion dans un réseau social choisi.

5.1.1 La pédagogie de projet

Si certaines familles sont inspirées par un format éducatif de type scolaire dans lequel le fait de suivre les programmes établis tient lieu de stratégie éducative, beaucoup de familles ne suivent aucun programme prédéfini. Cependant, elles ne se contentent pas de juxtaposer des activités ponctuelles sans leur donner une quelconque logique. Les activités spontanées des enfants ou des autres membres de la famille servent souvent de point de départ à la mise en place de réelles pédagogies de projets. Rappelons que la pédagogie de projet, stratégie éducative couramment utilisée en éducation relative à l'environnement consiste à permettre à un individu ou à un groupe de formuler des envies, questions ou ambitions et de planifier une façon d'y répondre.

Puisque le projet construit du sens et du devenir, appliqué à l'éducation il est susceptible de produire les mêmes effets : conduire son propre apprentissage pour en optimiser les résultats. Ainsi, en pédagogie de projet, on n'apprend plus par transmission d'un savoir imposé de l'extérieur mais bien par élaboration d'un projet pour la réalisation duquel on met tout en œuvre

(Cottureau, coord., 2007, p.17)

Ainsi l'exemple dont témoigne D (la mère de famille), pour illustrer cette pédagogie :

D : Par exemple, on va prendre une marche, on découvre une chenille, on décide de la garder pour la faire éclore. Mais comment la faire éclore si on ne connaît pas ça ? Il faut commencer par lui faire un habitat, on cherche sur internet quel genre de chenille est-ce. On est allé à l'insectarium poser des questions à un entomologiste. On a vu que c'était une chenille de monarque. On est allé à la bibliothèque chercher des informations. On s'est rendu compte qu'elle ne mangeait rien d'autre que l'asclépiade, donc pour une simple

chenille, ça a été le projet d'une semaine et même plus, jusqu'à ce qu'elle devienne un papillon. On a vérifié si c'était un mâle ou une femelle puis on l'a remis en liberté. On notait tout ça dans des petits livres, on compilait les connaissances.

D : On part une fin de semaine à Ottawa et ce sont les enfants qui planifient le voyage, où on va dormir, par exemple. Il faut qu'ils fassent un budget et un programme de visite en fonction de l'itinéraire. Puis on en a profité : Ottawa, c'est quoi ? On fait de la géographie, de l'histoire, ...

La notion de projet est tellement intégrée dans cette famille que, quand je vais évoquer le terme de pédagogie de projet, c'est l'aînée de quatorze ans qui confirmera le concept. Se pose tout de même la question d'intégrer tous les enfants de la famille dans un même projet quand l'écart d'âge de ces enfants est considérable, mais ça ne semble pas poser de problème particulier pour D et ses six enfants, âgés entre deux et quatorze ans.

D : Pour notre voyage au Nouveau-Brunswick, comme pour tous les projets, les grands vont faire beaucoup plus de travail que les petits. À neuf ans, elle ne va pas faire de recherche sur Internet, mais elle va regarder les animaux et les fleurs que l'on pourrait rencontrer. La plus petite, âgée de trois ans, va dessiner. Ils vont venir s'asseoir avec nous, poser des questions. On a regardé les cartes, le garçon fait l'itinéraire. On s'intéresse à l'aspect historique de l'Acadie.

En somme, le temps dont les parents disposent pour éduquer leurs enfants est en partie planifié par les enfants eux-mêmes qui profitent de la disponibilité éducative offerte pour organiser les conditions de leur accès à un savoir autonome. Cette stratégie éducative se déploie à l'intérieur de ce que l'on peut qualifier d'éco-éducation, car, comme en témoignent les citations précédentes, l'appellation « d'éducation à domicile » ne paraît pas pouvoir décrire l'ensemble des environnements éducatifs utilisés. La logique éducative basée sur la curiosité naturelle et les découvertes spontanées des enfants fait appel à un nécessaire fil conducteur qui crée du même coup une dynamique d'apprentissage.

L'application de la pédagogie de projet et les différentes étapes et facettes de sa réalisation permettent l'intégration de la diversité des intérêts des enfants, la diversité des âges et des compétences. Elle est particulièrement adaptée aux familles « nombreuses ».

5.1.2 L'utilisation des infrastructures éducatives non-formelles

Les sorties font partie du quotidien de l'ensemble des familles. Qu'elles soient familiales ou en groupe, de loisirs ou culturelles, éducatives ou récréatives, ponctuelles ou régulières, les visites et les sorties constellent les semaines de ces familles. Les suspicions parfois portées sur l'enfermement supposé des enfants n'allant pas à l'école auront du mal à résister à ces quelques témoignages. K dit même que parfois c'est « trop... de trois à cinq jours par semaine. Même qu'il y a des moments où on est trop sortis. Les enfants faisaient trop de social et pas assez de scolaire, alors il a fallu se réajuster. Il faut trouver le juste milieu ».

D : Énormément de sorties. On fait partie des amis du Jardin botanique, donc on va voir toutes les thématiques. On va à l'Insectarium, au Planétarium, au Biodôme, on va voir des pièces de théâtre, on regarde beaucoup ce qui se passe dans notre municipalité.

C : Il sort trois fois par semaine : au conservatoire, à l'orchestre ou à la piscine. Ça lui plaît beaucoup. À l'orchestre, il fait du social ; à la piscine, il fait des jeux même si c'est fatigant. Il a fait des duos. Il a travaillé en groupe en musique. Il a fait des échecs, du *Taekwondo*, ...

A : Deux fois par semaine en moyenne. Parfois juste en famille, parfois avec quelques parents, parfois en groupe. Dans le mois, on va au théâtre, au musée de Joliette aussi puis toutes sortes d'activités. Certains parents organisent, les autres s'impliquent en participant : aller visiter une bergerie par exemple, on profite des choses qui se trouvent dans la région. On va à Montréal, à Trois Rivières, ...

K : On affiche les sorties qu'on fait, les sorties d'école-maison comme les fêtes familiales, le hockey. Toutes les sorties familiales sont inscrites au

calendrier avec des pictogrammes. Il y a beaucoup de sorties sur une base régulière, mais chaque mois on inscrit les sorties prévues.

Pour les familles habitant en région, toute occasion est mise à contribution :

I : On se sert de tout ce qu'il y a autour. Par exemple, une construction de cerf-volant dans une fête. En Gaspésie, on a visité les ports, les musées, le Cirque du Soleil, puis ici, on a des billets pour aller voir l'OSM, les ballets, la Biosphère, le Centre des sciences, Imax, au moins une fois par année.

Les parents qui ont fait le choix de prendre en charge l'éducation de leurs enfants à temps plein sont en permanence à l'affût des opportunités de sorties, et il n'est pas rare de croiser des groupes constitués de ces familles dans les parcs ou les musées. Ces sorties constituent un pilier important de leur stratégie éducative et ont plusieurs fonctions :

- pour accompagner des apprentissages dans cadre de projets, comme mentionné dans la section précédente ;
- pour conforter ou compléter des éléments d'un apprentissage ;
- pour souligner le caractère exceptionnel d'un évènement ;
- pour donner une respiration au rythme des apprentissages quotidiens ;
- pour provoquer une occasion de croiser les autres familles de leur réseau éducatif (Voir 5.1.4)

On peut donc conclure cette section en validant ce constat : pour les sept familles dont nous avons étudié la dynamique éducative, les sorties constituent une stratégie centrale et, à ce titre, on peut les retenir comme un élément important des fondamentaux pour une éducation alternative au système scolaire formel.

5.1.3 Mise à profit de la découverte nature

Pour la compréhension de cette section, je me dois de préciser que si « l'éducation à domicile » ne se confine pas au seul logement, il fallait bien, lors des entretiens, trouver un mot pour désigner l'extérieur de la maison sans pour autant se cantonner à décrire cet extérieur dans sa seule compréhension géophysique. J'ai donc utilisé le terme d'environnement tout en étant conscient de sa polysémie. Certaines réponses évoquent donc l'environnement comme les alentours immédiats :

D : L'hiver, on est plus à la maison. L'automne, les trois quarts des activités étaient à l'extérieur. L'hiver, c'est l'inverse. L'été, ce n'est presque pas à la maison.

D : On aime beaucoup la nature, on est toujours dans les parcs, les sentiers d'interprétation, on fait partie de club d'ornithologie, ...Autour de la maison, identifier les arbres, faire un jardin potager...

K : On sait que nos enfants vivent dans le fond d'une campagne, ils doivent trouver comment s'occuper. On a un petit étang aussi où on voit beaucoup la vie des grenouilles. On a commencé un petit verger, on a ramassé quelques pommes cet automne.

D'autres élargissent la notion d'environnement vers une conscience plus globale :

CM : Autour de nous, il y avait la nature, la maison, la famille, les amis. Même si mes parents n'étaient pas militants, j'ai toujours entendu parler de la réalité du monde ; une nouvelle comme en 1956 le canal de Suez bloqué aurait fait une nouvelle suffisante et je suis à peu près sûr que ma mère aurait pu prendre cette nouvelle comme prétexte à parler de l'Afrique et de géographie.

Le contact avec la nature et plus généralement « l'extérieur », conçu ou non comme un « environnement » par les personnes rencontrées, est un aspect indispensable de la réalité éducative et quotidienne des familles. Pour certains, c'est la dimension expérientielle qui tisse la trame d'un vécu environnemental signifiant et adapté.

I : Les gars s'amusaient dans le bois. La dernière image que j'ai de la Gaspésie, c'est les enfants qui jouaient dans le champ de topinambours à faire des labyrinthes. Ici, il ne faut pas faire de bruit ou marcher sur le gazon du

voisin. Un environnement, c'est un environnement adapté aux enfants. Le côté nature et le côté naturel. Ils jouent avec la nature, ... Sur nos terres, on fait une cabane avec une passerelle. Pour moi, un parc avec des jeux, ce n'est pas un environnement pour les enfants. C'est bien, ça passe le temps, mais ce n'est pas ça qu'on veut, on veut vivre. L'environnement, c'est vraiment important. L'école que je bâtirais ce serait la base : l'environnement. Une cabane dans les arbres, une place où on peut faire de la poterie et une autre où faire du théâtre. La maison qu'on va bâtir ; c'est un environnement de vie. On a essayé plein de solutions, ... on essaie de trouver la formule. La vie, c'est avec l'environnement.

Le témoignage de CM résume avec pertinence le propos général :

CM : Alors il y avait notre micro éco-société qui était celle de la maison, éco c'est la maison, l'*oïkos*, le lieu de fonctionnement et puis la périphérie immédiate, mais en même temps, l'ouverture sur le reste du monde, la réalité du monde. Ne serait-ce que savoir où se situe la maison par rapport à la colline, le pays par rapport à l'Europe et au reste du monde.

Ce que l'on peut retenir de ce rapport à l'environnement, c'est qu'il fait partie de façon majeure de l'expérience éducative des familles rencontrées, et qu'il importe d'en tenir compte dans la recherche de fondements à laquelle cette thèse souhaite contribuer.

5.1.4 L'insertion dans un réseau social

Dans le cas où le type d'éducation choisi par les parents pour leurs enfants ne suit pas de programme institutionnel, alors la diversité des personnes ressources présentes dans l'expérience éducative de l'enfant est bien souvent un élément important. Sans que l'on puisse encore parler de réseau, on fait appel à ces personnes dans le cadre d'un projet, souvent pour leur expertise.

F : J'avais un ami potier. Alors un après-midi, de temps en temps, les enfants allaient faire de la poterie.

F : Mes garçons avaient des amis mécaniciens. Ils changeaient l'huile des autos, ils ont appris. Ça ne coûte pas de sous de faire ça.

À partir du moment où plusieurs parents s'organisent de façon formelle ou non pour échanger toutes sortes de moments d'apprentissages et de savoirs, alors on peut commencer à parler de réseau dans lequel « les ressources pédagogiques sont portées par l'ensemble des parents. » (A).

I : Le but n'est pas de s'isoler ou de se retirer, c'est de retrouver des valeurs auxquelles on croit. On n'a pas le choix de s'isoler pour ces valeurs-là parce qu'il n'y en a pas beaucoup dans l'ensemble de la société. Mais on a toujours réussi à être dans un réseau : avec la ferme bio, l'éco-village, ...

Pour beaucoup, l'inscription dans un réseau, parfois membre de l'*Association Québécoise pour l'Éducation à Domicile* (AQED), est une étape importante dans la construction du lien avec les autres familles.

D : On est dans deux groupes : un qui est beaucoup plus axé sur les sorties et l'autre, sur les activités communautaires.

D : Ici, il y'a des groupes structurés et beaucoup de soutien parental. Il y a une mère qui mène des groupes de discussions, des débats pour les ados. C'est un plaisir de laisser les enfants pendant deux heures à une mère qui va faire des choses comme ça. On a tous nos forces et nos faiblesses, et c'est ça le but de l'école à la maison : c'est d'aller chercher les forces des autres.

K : On a des cours chaque semaine, comme la gymnastique avec le groupe d'école à la maison. Des fois, c'est avec les groupes de soutien de la région ici, mais je fais aussi partie de groupes de soutien d'autres régions pour avoir un plus gros bain de possibilités. Ici, dans la région, on est six familles dans notre groupe de soutien.

Je m'hasardai à évoquer la notion de communauté éducative telle qu'adoptée par Orellana (2002), faisant appel aux liens éducatifs développés entre les membres de la communauté à travers la collaboration et l'échange autour de préoccupations communes. Dans le cas des familles dont le réseau est le plus finement tissé avec un milieu éducationnel informel, cette notion a semblé trouver un écho favorable :

Peut-on parler d'une communauté éducative ? Est-ce que le mot est trop fort ?

K : Non, ce n'est pas trop fort. On a le groupe de soutien, on peut se rejoindre pour faire des choses. Notre groupe est nouveau, mais on fait une sortie par mois, du patin libre à chaque semaine ; on a mis en place un club nature.

En somme, l'immersion dans un réseau de proximité tendant vers une communauté d'apprentissage, au même titre que le recours à la pédagogie de projet, que la prise en compte de l'environnement conçu comme espace géophysique ou valeur socio-écologique, la mise en valeur des infrastructures éducatives ou de divertissement constituent des éléments aptes à contribuer à l'enrichissement d'une théorie éducative alternative à l'éducation scolaire.

La figure 5.1 (extraite de mon mémoire de maîtrise) représente, en les synthétisant, l'ensemble des sphères à l'intérieur desquelles les familles puisent leurs occasions d'activités ou de relations éducatives qu'elles sélectionnent en fonction de leur conception de l'éducation, des aspirations des enfants, de la conception du rôle des parents, des buts affichés de l'éducation et des modèles pédagogiques d'inspiration.

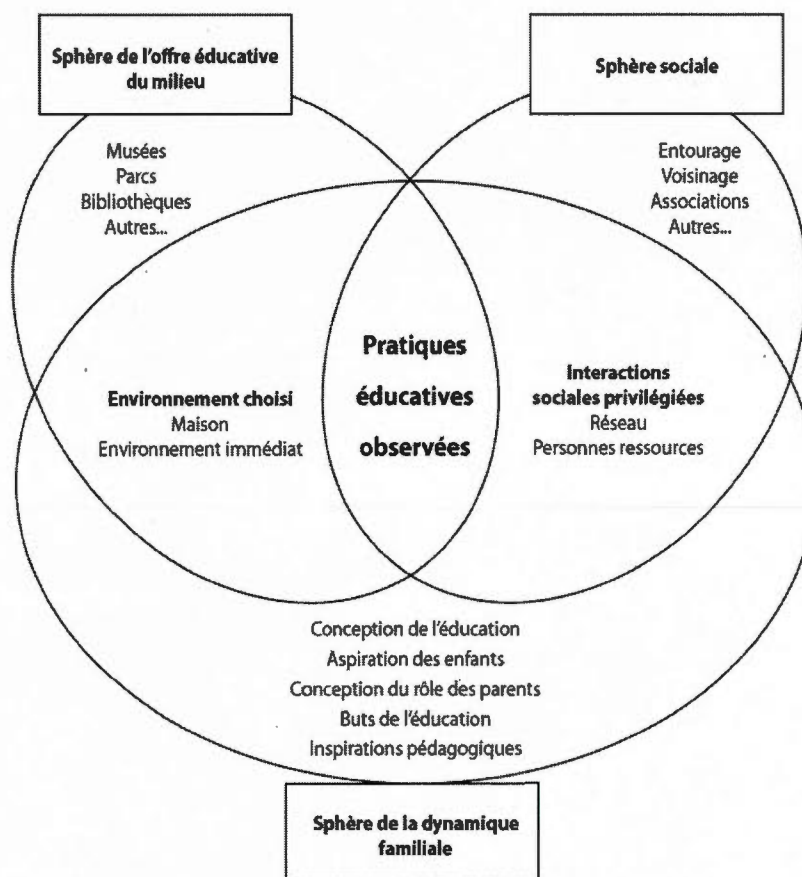


Figure 5.1 Schéma synthèse illustrant les sphères d'influence des pratiques éducatives des familles étudiées (Pardo, 2009a, p. 120)

En somme, en fonction de la réalité de leur environnement naturel et social, les parents effectuent un certain nombre de choix autour desquels se construit l'expérience éducative de leurs enfants.

Dans cette démarche de recherche d'éléments pouvant contribuer à la structuration et à l'enrichissement de fondements pour une éducation alternative, j'ai choisi de privilégier les aspects relatifs à la réalisation de l'éco-éducation, m'intéressant davantage aux caractéristiques de la dynamique éducative qu'aux causes de celle-ci. En somme, ma recherche de maîtrise, dont certains résultats sont analysés ici,

s'intéressait davantage au « comment » qu'au « pourquoi », cette dernière question étant au cœur du mémoire de maîtrise de Christine Brabant (2004).

Ce que l'on peut retenir de cette section consacrée à « l'éducation à domicile » envisagée comme une forme d'éco-éducation c'est que l'environnement éducatif des enfants ne se contente pas de favoriser une grande ouverture sur les espaces sociaux et naturels disponibles. Ce type d'éducation favorise un accès autonome au savoir en relation avec la communauté éducative choisie. Les enfants prennent peu à peu l'habitude de structurer le savoir dont ils ont besoin pour poursuivre un projet, préparer une sortie ou collaborer avec d'autres enfants. Ces apprentissages s'inscrivent alors dans ce que Not (1988) repère comme inter-structuration du sujet et du savoir et qui sera développé au chapitre VI. Certains enfants deviennent de véritables « spécialistes » sur les thèmes les plus divers contribuant à enrichir le savoir partagé.

On pourra également retenir de cette section la grande diversité des acteurs de l'espace éducatif des enfants. Les réseaux évoqués plus haut sont constitués de groupes multi-âges, de diverses catégories socioprofessionnelles ou origines ethniques et linguistiques. Lors des sorties ou des regroupements, souvent plusieurs fois par semaine, les enfants interagissent avec de nombreux parents et des enfants de tous les âges. Cet environnement social favorise souvent une grande tolérance, une douce bienveillance entre les enfants eux-mêmes, mais aussi entre les parents au regard des différents modes de vie ou types d'interventions éducatives. Force est de constater que dans les activités de groupe auxquelles j'ai souvent l'occasion de participer, les interventions de « rappel disciplinaire » sont extrêmement rares.

5.2 Le voyage : Un espace éducatif retrouvé

Cette section présente les résultats d'une pièce centrale du volet empirique de cette recherche. Ce volet s'appuie d'une part, sur un cas particulier étudié en profondeur et

d'autre part, sur des études de cas réalisées auprès des acteurs clefs de deux autres familles ayant vécu une expérience de voyage de même nature. Les sections qui suivent présentent les trois familles.

5.2.1 Présentation de ma famille et de notre voyage

Cette étape de la démarche de recherche empirique s'appuie sur l'étude en profondeur du processus d'apprentissage de mon fils Lylhèm inséré dans sa dynamique familiale au cours d'un voyage tel que présenté au chapitre III consacré à la méthodologie. Le noyau familial ayant participé au voyage est composé de Laurie, ma conjointe photographe et mère des deux enfants, de Lylhèm, notre fils aîné qui a fêté ses quatre ans au cours du voyage, d'Eÿkèm qui a voyagé entre son sixième et son huitième mois, et de moi-même. Le voyage s'est déroulé en deux parties :

- Une période d'un mois de WWOOFing à Afton (État de New York, États-Unis d'Amérique). Le WWOOFing (World Wild Opportunities on Organic Farms) est une formule qui permet de séjourner sur une ferme en échange de quelques heures de travail journalier (Photos 1 à 6).
- Une période d'un mois de voyage à proprement parler entre Afton et Banff (Province de l'Alberta, Canada), puis retour à Montréal (Photos 7 à 42). Ce voyage nous a permis de traverser dix états américains (New York, Pennsylvanie, Ohio, Indiana, Illinois, Wisconsin, Minnesota, South Dakota, Wyoming, Montana) et cinq provinces canadiennes (Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec). Ce voyage s'est réalisé en voiture avec une tente pliable arrimée sur le toit du véhicule (Photos 7 et 37) que nous ouvrons et refermions quotidiennement. Ce voyage nous a aussi permis de visiter plusieurs parcs nationaux, d'états ou provinciaux.

Il convient sans doute de préciser à cette étape que certes, d'un point de vue québécois et plus largement nord-américain, cette destination n'a rien

« d'alternative » a priori, tant les États-Unis d'Amérique symbolisent la civilisation occidentale dominante. Il est important de comprendre qu'il en va autrement pour ceux qui comme moi et ma compagne Laurie ont grandi en sol européen et ont développé une sensibilité particulière à la fois pour les grands espaces protégés (pour lesquels les étatsuniens sont pionniers) ou pour la mosaïque des cultures amérindiennes. Par ailleurs, même si je me sens éloigné du patriotisme religieux de ce pays et de ses vellétés militaires et économiques, cela ne m'empêche pas - dans une perspective ethnographique - de tenter de les saisir par immersion. Ainsi, immigrer au Canada, voyager au Maroc ou en Espagne ne relève pas obligatoirement d'une affection pour les monarchies religieuses, mais d'un désir de connaître et comprendre que l'on ne saurait reprocher à un apprenti chercheur.

5.2.2 Fragments d'un voyage

Avant d'analyser plus en profondeur et par catégories, les résultats de ce volet de la recherche, cette section présente les informations issues des cartes postales dictées par Lylhèm au fil du voyage, et une description sommaire de chacune des pages de son carnet de voyage assemblé quotidiennement en cours de route (Voir Appendices B et C). Ces quelques éléments donnent une idée de la diversité des situations rencontrées. Le classement de ces informations en catégories (Tableaux 5.1 et 5.2) permet de les livrer telles qu'elles se sont présentées à nous et qu'elles ont été ressenties sur le moment.

Tableau 5.1 Catégorisation des informations présentes dans les cartes postales dictées par Lylhèm au fil du voyage

Activités	Piscine, trampoline, jets d'eau, photos, camping.
Nature	Jardin, pêche, trésors en cailloux, bisons, geysers, cascade, canyon, dinosaures, T.Rex, dunes de sable, coyotes, grosses vagues

Infrastructures diverses	Bibliothèque, cascade d'eau sur écran vidéo, Rainforest Café, dragon qui crache du feu, bateau pirate
Parcs	Randonnée, chutes du Niagara, <i>Yellowstone</i> , Parc des Glaciers
Transports	Course de voitures, bateau, train, train volant (Chicago), autobus, avions
Art et Culture	Zoo, rodéo, sculpture goutte d'eau géante, spectacle, grosses têtes des présidents américains

Tableau 5.2 Catégorisation des informations présentes dans le carnet de route de Lyhèm

Infrastructures diverses	Chenango County Recycles, Frog Pond Farm, Rainforest Café, Deep Sea Derby d'Edmonton, Musée des enfants
Parcs	Buttermilk Falls, Niagara Falls, Millénium Park, Crazy Horse, Mont Rushmore, Black Hills, Buffalo Bill State Park, Brochure sur les ours, Yellowstone, Parc des Glaciers, Elk Island National Park, Sand Hills, Lac Supérieur
Transports	Course de voitures d'Afton, ticket du métro suspendu de Chicago
Art et Culture	Farmer Museum, bibliothèque d'Afton, Wild West Town, Spectacle du site Crazy Horse, Rodéo de Cody, Héritage Festival d'Edmonton, T.Rex Discovery Center, Winnie the Pooh à White River, Canadian Bushplane Héritage Centre, Mosaika, visite du Parlement d'Ottawa, Musée canadien de la nature, Musée canadien des civilisations.

En regardant de plus près les tableaux synthèse résultant de l'analyse du contenu des cartes postales et du carnet de route de Lyhèm, il est possible de constater que le

carnet de route fait surtout état de la fréquentation des structures. Ceci est compréhensible par le fait que Lylhèm ne sache pas encore écrire, et que son carnet soit composé de collage des brochures des différents lieux visités. Il montre toutefois la diversité des lieux et des infrastructures ainsi que la forte proportion des lieux privilégiant la nature. L'analyse des cartes postales ajoute aux lieux cités les observations, les activités et les expériences. Elle rend davantage compte de la nature du vécu de Lylhèm. Sans doute la lecture des cartes postales permet de rendre justice à la dynamique du voyage et à la sensibilité exprimée par notre enfant. En tant que parents, nous l'avons assez peu guidé et l'avons laissé libre dans le choix des cartes et des événements que notre enfant souhaitait y relater. C'est peut-être pourquoi les infrastructures touristiques spectaculaires prennent une place importante dans l'impression ressentie de cet enfant de quatre ans. Ces deux types de documents permettent d'introduire la dimension éducative du voyage. Ils donnent une idée de la diversité, de la dynamique, de la nature de l'expérience. Il reste à présenter les deux autres familles ayant participé à cette recherche.

5.2.2 Présentation des deux autres familles

Les deux familles choisies pour cette étude participent activement au mouvement « d'éducation à domicile ». Pour ces deux familles, comme pour la nôtre, le voyage est une stratégie éducative.

La première famille est une famille déjà rencontrée lors de ma recherche de maîtrise (Pardo, 2009a). Il s'agit d'une famille composée de quatre membres (deux parents, deux enfants alors âgés de huit et douze ans) qui ont réalisé un voyage de quatre mois à travers vingt-cinq parcs nationaux états-uniens. Rapportée par la mère de famille (A) lors des entrevues, leur expérience, de même nature que la nôtre, est un témoignage précieux. Ce témoignage fait notamment ressortir les valeurs de frugalité, de responsabilité face à l'espace et au temps partagé, de solidarité face aux exigences du voyage.

La deuxième famille est composée de trois membres (deux parents et un garçon de quatorze ans). La maman (M) est bien connue des milieux alternatifs en éducation. Elle est impliquée dans plusieurs projets dont celui de la création d'une école libre, c'est-à-dire hors du cadre d'une commission scolaire. Elle a également largement participé au projet *La Déséducation/La Rééducation*¹⁷, une série de documents vidéo disponibles sur Internet. Je préserverai quand même son anonymat dans cette présentation. L'expérience dont elle témoigne dans cette entrevue est un voyage de six mois en Inde avec son fils (alors âgé de onze ans). Sa réflexion éducative est un apport précieux à cette étude.

M : C'est un voyage qu'on a fait en Inde, il y a quatre ans. Un mois à trois avec le papa. J'ai continué cinq mois avec mon fils. Un voyage sac à dos, une version économique. On a dormi chez l'habitant, à la belle étoile, dans des petits hôtels locaux.

Les cas de ces deux familles sont présentés de façon intégrée en même temps que le cas de ma propre famille à la section 5.3. Leurs témoignages respectifs sont identifiables par l'initiale du prénom de chaque personne clef : A pour la première famille et M pour la deuxième. Le choix de présenter ces personnes par l'initiale de leur prénom n'est certes pas le plus élégant, mais il a été préféré au nom fictif ou à l'utilisation de numéros. On pourra remarquer que les caractéristiques socio-culturelles des familles présentées ici témoignent de milieux propices au développement des enfants. Il est important de rappeler toutefois que ces familles n'ont pas été choisies dans l'optique de composer un échantillon représentatif d'une population identifiée. Il s'agit ici d'illustrer un phénomène et les familles retenues se

¹⁷ Voir à cet effet le projet *La déséducation*. Série documentaire en ligne : <http://ladeseducation.ca/>

devaient de présenter des caractéristiques fécondes pour cette étude, soit une expérience et une réflexion subséquente.

5.3 Présentation des résultats du voyage par catégories

Pour chaque catégorie repérée, je m'appuierai sur les données recueillies auprès des différentes sources de la recherche empirique : mon carnet de route, les photos, les entrevues effectuées avec les acteurs clefs des deux autres familles. Par choix d'édition, seules les photos ne seront pas insérées dans le texte. Un numéro de référence renverra à la photo sélectionnée. L'ensemble des photos est présenté à l'Appendice D.

Les différents aspects du voyage présentés ici s'appuient sur l'analyse de données issues de stratégies de collecte décrites au chapitre III, consacré à la méthodologie. Ils sont rassemblés en quatre grandes sections qui traitent successivement des apprentissages liés au fait de voyager, ceux relatifs à la construction du lien entre l'enfant et la nature grâce au voyage, ceux suscités par des sites historiques ou culturels rencontrés et enfin une section consacrée aux apprentissages générés par les activités pratiquées au fil du périple. Ces quatre sections relatant les apprentissages sont complétées par deux autres présentant respectivement des réflexions sur les stratégies éducatives déployées et les défis et enjeux reliés à ces expériences. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'évaluer les apprentissages observés, ce qui aurait exigé un dispositif de recherche tout à fait différent avec des objectifs spécifiques et des grilles d'évaluation reliées. Il s'agit de présenter, documenter, illustrer et de donner à apprécier les apprentissages vécus au sein des familles présentées.

5.3.1 Apprendre du voyage

Partir en voyage est une aventure en soi, au-delà de la destination. Les apprentissages liés entre autres à la préparation, aux exigences organisationnelles, à la gestion du

matériel et des espaces personnels font du voyage l'occasion polymorphe de s'enrichir en chemin.

5.3.1.1 Préparation

Tout voyage se prépare. Les voyages qui impliquent des enfants semblent nécessiter plus de préparation que d'autres. Cependant, une nuance importante s'impose dans le type de préparation. Préparer son enfant au voyage relève d'un autre état d'esprit que celui visant à préparer son enfant à voyager. Ce qui est important est d'ouvrir l'esprit à l'inattendu, prévoir l'imprévu, être disponible à la surprise. Les aléas du voyage n'autorisent pas à fixer des attentes rivetées à la réalisation d'un programme :

A : Il y avait des places où on voulait aller, le New Jersey, le Grand Canyon ... on avait fait un itinéraire de façon générale, mais au fil du voyage on a découvert des parcs que l'on ne connaissait même pas. À part le Grand Canyon, le Yellowstone ..., le reste on l'a découvert au fur et à mesure. [...] On voulait se laisser la liberté de l'itinéraire. Le tracé était très sommaire. On se laissait la découverte. On n'avait pas planifié de visiter des endroits en particulier. On s'est laissé guider par la route, mais aussi par les conseils donnés par des amis, puis les guides de voyage. Ça permet de sauver du temps et de ne pas trop chercher.

En revanche, la préparation logistique, le choix du matériel à apporter demeurent des dimensions nécessaires et même indispensables à la préparation familiale. Il est aussi prudent de préparer son retour et de partir l'esprit tranquille.

A : La préparation était très axée sur la logistique. Il a fallu faire des choix, on les a discutés en famille. Puis, les enfants ont lu beaucoup aussi ; on a fait beaucoup de route. On avait une partie bibliothèque dans le véhicule. On avait des petits jeux de société...

A : Il ne faut pas trop préparer d'avance. On peut avoir des imprévus, découvrir des choses inattendues ; je n'aurai pas aimé tout savoir à l'avance. Mais je trouve qu'on était bien prêt. On doit aussi partir l'esprit tranquille vis-à-vis de ce qu'on laisse derrière. On a beaucoup travaillé avant sur le véhicule. Puis, si on veut vraiment voyager loin, on peut couper dans tout ce qui est superflu pour voyager plus loin.

Dans le cas d'un dépaysement culturel important, la préparation nécessaire pour absorber le « choc culturel » s'inscrit dans la stratégie éducative des familles :

M : On a fait une préparation. On fait l'éducation à domicile avec mon fils. La préparation ne se fait pas à trouver des hôtels ou à faire un itinéraire. Mais au moins un an avant, et c'est le cas pour chaque voyage, on est allé à la bibliothèque prendre des livres sur l'Inde : culture, mythologie, peuples, histoire, religion, géographie, ... Cette préparation fournit du matériel pour l'éducation à domicile. On est allé à Montréal dans le quartier indien, dans les épiceries ; on a cuisiné avec des ingrédients de là-bas, ...

Se préparer à voyager est aussi un processus lent qui s'affine voyage après voyage. De cette manière, on acquiert au fil des périples une certaine aisance qui permet petit à petit d'aller plus avant dans l'imprévu, le dépaysement et la différence.

M : Avant d'avoir mon fils, j'ai passé dix ans à voyager. Pour mon fils, c'était son premier voyage à l'étranger, mais on avait beaucoup voyagé dans les Maritimes, toute la côte est, beaucoup de camping sauvage. [...] Il avait développé des habiletés de voyageur et, en Inde, il s'est révélé être un « grand voyageur », c'est-à-dire être capable de passer le choc culturel, de ne pas se replier sur soi. S'il s'est avéré un si bon voyageur, c'est grâce à tous les autres voyages qu'il a faits à tous les âges.

5.3.1.2 En cours de route...

Bien sûr, le voyage est l'occasion de déployer au quotidien un mode de vie différent de celui pratiqué dans notre sédentarité. D'autres routines se mettent en place, d'autres rituels se raffinent au fil des jours.

A : On installe une routine petit à petit ; il y a un temps d'adaptation, mais au bout d'un moment, on le sait, on a presque plus rien à dire. Il faut faire la vaisselle à chaque repas. Mais on réussissait à faire tout dans un laps de temps assez rapide.

A : Tout le monde sait qu'il doit faire attention à l'autre. Il y a la routine de l'installation de la table, des lits, il y a beaucoup de montage, d'aménagement. [...] C'est de l'apprentissage, de la découverte. Il y a de l'adaptation aussi à vivre à quatre dans un espace réduit. Il faut que tout le monde participe au rangement.

M : Ce qu'on développe, c'est notre routine par rapport à la façon de s'installer, d'investir un lieu. Quand on mangeait, mon fils avait son couteau de poche. Il y a une routine dans la condition de voyageur, on devient confortable dans le mouvement. Les repères se bâtissent autour de cette dimension. [...] J'étais très préoccupée par la question du sommeil et de l'alimentation. Parce qu'à un moment, ça joue sur l'humeur et sur l'appréciation qu'on a de notre voyage.

Mais en cours de route, le fait même de voyager procure des occasions d'apprentissages inhérentes au mode de vie. Le paysage se déroule au fil d'une géographie incarnée qui « fait monde » et construit le quotidien.

A : Les enfants nous ont vus utiliser des cartes, nous débrouiller au quotidien, fréquenter les bibliothèques. Ils ont appris tous les noms des états. Côté géographie, c'est une géographie vécue, on passe des forêts aux déserts, ... dans des paysages magnifiques.

22 juillet 2010 : Lylhèm a appris à jouer au *Solitaire* et qu'est-ce qu'une éolienne. Toujours sans forcer, au fil de la vie. Un jeu de *Solitaire* était sur la table de restaurant. Il a vite compris.

Certains apprentissages sont plus diffus, davantage liés à l'instant, sentiment d'une « ambiance éducative », d'un moment qui se qualifie par une « épaisseur éducative ».

12 août 2010 Saskatoon : Certains moments de l'apprentissage de Lylhèm sont durs à décrire. Hier soir, la lampe frontale rivée sur le chapeau de cow-boy, il décidait au coin du feu le chemin à prendre sur la carte en buvant du thé. Au loin, on entendait les coyotes. Moment partagé en famille, la participation, l'implication est totale. (Photo 38)

29 juillet 2010 Yellowstone : Lylhèm s'est trouvé un pistolet à élastique pour aller avec son chapeau et son lasso. On lui a autorisé à l'acheter à condition qu'il trouve un cadeau pour Eýkèm. Il y est allé tout seul, a choisi un service en plastique et est revenu très fier de lui avec des cadeaux pour tout le monde. Plusieurs très bons points : l'autonomie en magasin, le plaisir de faire des cadeaux et de prendre soin de son frère, faire « le grand », et entrer par la grande porte dans l'univers *cow-boy* – un lasso de Cody, un chapeau du Yellowstone, un pistolet du Montana. Après la visite du *Crazy Horse Memorial*, c'est l'initiation sans la théorie, la pratique par l'environnement. (Photos 41 et 42)

À cette étape, nous avons, Laurie et moi, la préoccupation de ne pas endosser aveuglément le mythe de l'épopée *western*. Nous sommes très attachés à promouvoir une éducation non violente et nous sommes très sensibles aux injustices de l'histoire dont les Amérindiens ont notamment été victimes. Voilà pourquoi nous avons voulu visiter simultanément le *Mont Rushmore*, faisant état de la colonisation d'origine européenne, et le *Crazy Horse Memorial* pour une autre lecture de ces événements. Nous tenions aussi à ce que le « pistolet », indispensable dans la panoplie de *cow-boy* d'un enfant de quatre ans, ne soit pas une imitation fidèle de la réalité. Dans le même esprit, nous avons immédiatement mis en place des jeux d'adresse, détournant notre batterie de cuisine pour servir de cible.

5.3.1.3 Apprentissages liés aux interactions avec d'autres

Au fil du voyage, les rencontres sont nombreuses, et les enfants ont souvent naturellement une aptitude à la rencontre autour des jeux. Ces interactions ont suscité chez Lylhèm réflexions et aptitudes qu'il est possible de ranger au rang des apprentissages.

17 juin 2010 : Lylhèm a passé la journée à jouer avec Elliot sans parler la même langue. Ce soir, il me demandait combien il y avait de langues. Et comme italien, espagnol et chinois ne lui disaient rien, il m'a répondu : « Oui, mais il y a aussi la langue des grenouilles, des nuages qui soufflent et des arbres qui grincent. »

22 juillet 2010 : Hier soir, Lylhèm a finalement réussi à improviser des jeux avec des enfants anglophones. Il les a entraînés avec lui dans son jeu de toboggan. Il arrive à initier des coopérations dans des situations improbables.

Anthropologue de formation, M relate de quelle façon son fils a pu s'initier à la diversité des cultures de l'humanité en Inde, mais comment au-delà il a pu avoir accès à la rassurante similitude de notre condition humaine :

M : Ce que mon fils a expérimenté, et que je souhaitais, c'est d'aller à la rencontre de la différence et d'aimer cette différence. Mais ce qu'il y a de plus

intéressant encore au-delà du choc culturel, c'est d'arriver au moment où ce n'est plus la différence qui frappe, mais la similitude de la condition humaine ; on a rencontré la fierté et l'amour universel d'une mère pour son enfant. Et j'ai vu mon fils arriver à ce niveau relationnel là. Il a réussi à prendre une certaine mesure de l'humanité.

5.3.2 Apprentissages au contact de la nature

Notre voyage s'est déroulé dans des paysages naturels privilégiés. Bien sûr, le choix parental est très présent dans cet itinéraire, mais cette option a favorisé la construction de liens significatifs à la nature. Ce lien s'est tissé à travers la découverte, l'empathie, la compréhension et l'aménagement de lieux naturels significatifs.

5.3.2.1 Découverte

Les paysages traversés, investis, découverts ont suscité mille émerveillements, plusieurs commentaires et questions. Lylhèm a ramené à sa hauteur les éléments du paysage en lui donnant des noms familiers, en les comparant avec des connaissances acquises. Il a réinterprété le paysage sous une forme de géo-poétique (White, 1987, 1994), regard impressionniste enfantin. (Photo 14)

23 juin 2010 : Aujourd'hui, Lylhèm s'est livré à sa première chasse aux insectes en règle. Boîtes de trappes, loupes, appareils photo : fourmis et perce-oreilles ont passé un « mauvais quart d'heure », même s'ils s'en sont sortis sans dommage. Pour finir, il s'est lui-même pris pour une fourmi que je devais chasser. (Photo 16)

18 juillet 2010 Niagara Falls : Nous avons visité les majestueuses Chutes du Niagara par le côté américain. Lylhèm a eu un peu peur des chutes, mais ça a fini par passer.

29 juillet 2010 Yellowstone : On a passé la journée dans le parc à voir des geysers, des wapitis, des bisons, des pélicans [...] On a visité des geysers et des sources aux mille couleurs sulfureuses. (Photo 18)

8 août 2010 Banff : Nous voilà revenus de Banff où on a campé quatre jours. Rivières et lacs couleur menthe à l'eau, montagnes et glaciers. On a fait une randonnée aux cheminées des fées et une autre au *Canyon Johnston*. (Photo 15)

12 août 2010 Saskatoon : Aujourd'hui, on se dirige vers le désert des *Sand Hills* et Eastend, pays des dinosaures, et d'un des vingt-cinq T.Rex trouvé dans le monde. Ici, le ciel est superbe, les sandwiches de nuages, comme dit Lylhèm, se superposent. Une journée sur des routes non cartographiées. Les *Sand Hills*, ses orages et ses antilopes. Superbes paysages qui nous ont menés vers la lande d'Eastend. (Photos 27, 28, 29)

5.3.2.2 Empathie

La seule découverte par l'observation des paysages de la nature ne suffit pas à bâtir un lien significatif. Ces observations forment un terreau favorable, mais doivent s'accompagner de la naissance d'un sentiment empathique.

8 août 2010 Banff : Le sentiment de sollicitude écologique chez Lylhèm s'est encore affirmé. Il pose des questions : « Comment on fait les arbres, les pierres ? » Je lui ai dit que c'est la nature qui fait ça. Ayant retenu le message, il me dit : « C'est la nature qui fait les arbres et les pierres, mais il ne faut pas l'embêter sinon elle se déconcentre et après, il faut tout qu'elle recommence ». Dès qu'on a un emplacement, il trouve un endroit pour « ses » animaux. Une place particulière est toujours laissée aux bébés des oiseaux. Il prend soin de son frère et aime se rendre utile pour l'installation du camp. (Photos 9 et 10)

13 août 2010 Manitoba : Ce soir, Lylhèm a pleuré parce qu'on a gaspillé de l'eau pour le bain. Du coup, avec Laurie, ils ont utilisé l'eau du bain pour arroser un arbre.

21 août 2010 Ottawa : Lylhèm, à la sortie de l'exposition interactive *Aqua*, déclare : « Maintenant, je vais prendre soin de l'eau, et Eýkèm, du lait. » (Photos 23 et 24)

Nul doute que ce sentiment empathique, dont fait encore aujourd'hui preuve Lylhèm, trouve en partie naissance, comme il le sera évoqué plus loin, dans la fréquentation douce des espaces naturels. Espinassous (2010, p. 87) précise à cet effet :

[...] un milieu, notre milieu, né d'une longue fréquentation amicale (et libre), tissé de connivences, pourra être pour nous lieu de sens, de rencontre, d'amitié dans lequel on vit et on crée du lien.

C'est ce lien qui engendrera dans la tête de l'enfant un sentiment empathique. Encore aujourd'hui, nos enfants gardent l'eau du bain pour arroser nos fleurs.

5.3.2.3 Compréhension

Si l'éveil d'une conscience écologique s'appuie sur la découverte et l'émerveillement afin de susciter l'empathie, elle donne aussi naissance à une certaine forme de compréhension. Pour apprécier le niveau de compréhension de Lylhèm, on ne doit pas perdre de vue qu'il n'a pas encore fêté ses quatre ans au moment des événements relatés. Les apprentissages n'ont pas la valeur scientifique que l'on pourrait attendre d'une science de la nature. Mais ma volonté de ne pas désenchanter le monde dans la compréhension de mon fils teinte bien évidemment les éléments qui sont présentés ici.

23 juin 2010 : Hier, on a planté des arbres avec Lylhèm. Il fait le rapprochement entre les familles végétales : le papa arbre, la maman arbre, ... (Photo 6)

30 juillet 2010 Glacier National Park : Sur le chemin, on a beaucoup parlé. On a soulevé le voile sur quelques mystères de la nature : pourquoi les branches, pourquoi les ruisseaux, ... On a expliqué le cycle de l'eau, la place de chaque chose et l'harmonie. Une super journée terminée par des grillades autour du feu.

Ces apprentissages et cette compréhension à portée d'enfant, loin d'être les résultats d'une science au rabais, sont au contraire les accompagnateurs affectifs de sa compréhension du monde. Jean Giono l'évoque de façon très puissante dans son œuvre :

On ne peut connaître un pays par la simple science géographique. On ne peut, je crois, rien connaître par la simple science ; c'est un instrument trop exact et trop dur. Le monde a mille tendresses dans lesquelles il faut se plier pour les comprendre avant de savoir ce que représente leur somme [...] Comme les hommes, les pays ont une noblesse qu'on ne peut connaître que par l'approche et la fréquentation amicale.

(Giono, cité dans Espinassous, 2010, p. 87)

Dans ses essais de compréhension des éléments de la nature, Lylhèm tente parfois des explications spéculatives. Ses intuitions sont par moment d'une surprenante et presque incompréhensible justesse. Il semble avoir développé une sorte d'intelligence intuitive de la nature, dont voici un exemple :

9 août 2010 Edmonton : Aujourd'hui, on a visité un parc national avec des bisons, *Elk Island National Parc*. On en a vu un à deux mètres depuis la voiture. Ouf ! Parfois Lylhèm a des intuitions naturalistes incompréhensibles. Il nous a annoncé que les trous dans la terre étaient faits par les bisons, ce qui est vrai. Pourtant, personne ne lui a jamais dit.

5.3.2.4 Aménagement

Le lien significatif à la nature ne peut faire l'économie d'un investissement physique, concret, sensoriel. La forme du lien ne repose pas uniquement sur l'émerveillement, sur la relation affective aux éléments ou sur la projection poético-scientifique propre à l'enfance. Le lien se construit par interaction des sens, par les mains, les pieds, la pierre et la terre. Ainsi, il est nécessaire de laisser le temps du rapprochement. L'enfant doit apprivoiser le lieu, le découvrir et le tricoter dans une cartographie mentale, personnelle et sensible. Dans cette optique, le choix du lieu par les parents est primordial.

30 juillet 2010 Glacier National Park : Nous nous sommes levés à 7 h du matin pour réserver une place dans le parc. Sur le site *Rising Sun* : un point sur un promontoire, une table entourée d'arbres, les hamacs et le calme. On est parti tranquillement pour une randonnée de cinq heures vers de superbes cascades. (Photo 35)

Après un temps nécessaire d'apprivoisement ou de latence, la magie du lieu opère, l'esprit du moment ouvre les portes de l'imaginaire, et l'enfant voit se dessiner les éléments d'une familiarité avec les arbres, les insectes, ...

31 juillet 2010 Glacier National Park : Super journée dans le Parc national des Glaciers. Notre super emplacement a joué son rôle. Lylhèm s'est approprié le lieu de façon fabuleuse. L'emplacement est devenu sa maison avec toilettes,

salon sous la bâche, cuisine autour du feu, chambre dans la tente sur la voiture, mais aussi la manifestation d'une conscience environnementale : une place pour les oiseaux et leurs petits, les araignées, les mouches qui ne piquent pas. On a mangé dans son salon avec pommes au four dans le feu, dessert cow-boy et douche cow-boy, avec pyjama chauffé au feu de bois. Il est allé se coucher de super bonne humeur, a remis la couette sur son frère, a couvert Justin et Copain, ses doudous, puis s'est endormi. La vie est magnifique. J'écris au coin du feu tandis que Laurie jongle avec ses balles lumineuses. Une belle journée, ... Pour finir en beauté, on a vu un ours passer devant notre campement ! (Photos 9 et 10)

M : On voyageait très léger. il avait aussi l'âge de jouer avec des morceaux de bois, des éléments de la nature. Ça prend très peu d'objets pour occuper un enfant quand l'environnement est riche. Dans un environnement pauvre, replié, fermé, il faut réalimenter l'intérêt constamment de façon artificielle.

Cette manière de reconnaître partout des repères domestiques et familiers dans des lieux privilégiés de la nature, Lylhèm l'a maintenue tout au long du voyage, et elle a teinté nombre d'activités qui ont suivi, influençant les choix des lieux que nous privilégions au cours de notre traversée du Canada.

17 août 2010 Wawa : Lylhèm a pris l'habitude de se trouver des maisons et des cabanés dans chaque paysage. Il a toujours une place pour les animaux, fourmis, chevaux, poissons. Il aime s'installer dans la nature. Appartenance réciproque. (Photos 11 et 13)

Parfois, l'aménagement du lieu se faisait avec nous. Je témoigne ici d'un moment particulier, éveillant en moi des souvenirs enfouis, et montrant en cela comment l'éducation se partage « ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1974)

17 août 2010 Wawa : Cet après-midi, on a fait un super château de sable pendant trois heures. Super moment partagé. Enfin, la nature à toucher, à investir, à profiter. Lylhèm était super fier et j'ai refait les beaux escaliers du château sur le bord de la rivière à Valouise. Les mêmes gestes en hommage à Papa. Lylhèm a dit ce soir qu'il voulait revenir parce que c'était beau. Il a dit aussi que la journée avait passé trop vite. Enfin, la nature, belle, terrible et magnifique. (Photo 12)

Pour terminer, Lylhèm affirma, plusieurs mois plus tard, dans une de ses grandes déclarations dont il a le secret : « La nature, ça fait du bien au ventre ». Le lien avec la dimension affective semble clair.

5.3.2.5 *Frugalité*

Au fil des témoignages apparaît la notion de pauvreté heureuse dans l'instant, une référence à une certaine frugalité, à une forme de précarité indispensable à l'expérience du voyage. Ici, l'abri offert par la planification, l'argent ou le confort excessif est mis à l'écart, vécu comme une entrave à la plénitude de l'expérience.

A : On a vécu au minimum et ça suffisait.

M : La précarité, notre société a tendance à l'éviter au maximum, mais c'est là qu'on est le plus vivant, le plus dans l'instant présent, qu'on va être en interaction avec l'environnement. La programmation du voyage est le meilleur moyen de passer à côté de tout, du pays, des gens. On développe une capacité à saisir l'opportunité, à apprécier le moment présent.

[...] L'avion permet une contraction de l'espace, mais le voyage offre une dilatation du temps. Et le fait d'être dans l'instant présent donne une autre intensité, de l'adrénaline qui peut devenir une drogue, le sentiment de vivre pleinement.

J'ai réalisé, au fil des entrevues, en résonance avec ma propre expérience, à quel point les conditions de frugalité sont indispensables à la construction du lien avec la nature. Le lien significatif se forge dans une relation quasi archaïque dans des conditions-contraintes qui forcent à subir la pluie, le vent, à expérimenter le démarrage d'un feu, la toilette de camping, ... Comment vivre et apprécier ce contact quand l'argent peut prévenir ou venir à bout de toutes les expériences aventureuses du voyage ? Je ne prône pas une mise en échec de l'expérience vécue, mais une conscience de l'importance d'un rapport débarrassée des facilités abusives de l'argent propres à nuire à l'expérience elle-même.

5.3.3 Apprentissages liés à des lieux historico-naturels ou culturels

La construction d'un lien significatif avec la nature, aussi important et aussi riche soit-il, comme en témoigne la section précédente, ne rend pas compte de toutes les dimensions de découverte du voyage. Certains apprentissages naissent de la rencontre avec des lieux historico-culturels dont certains intègrent une part de nature. Par exemple, voici une anecdote curieuse mais significative des réflexions pouvant naître dans le cerveau d'un enfant de quatre ans croisant le « chapelet » des églises qui bordent les rues de la plupart des communes des États-Unis :

24 juin 2010 : En passant devant une église, Lylhèm a tiré aujourd'hui une conclusion pour son avenir. Il veut aller à la messe pour rencontrer le monsieur qui a fabriqué les arbres et les animaux grâce à sa machine pleine de boutons. Il a dit qu'il y croyait. Un vrai petit Américain.

3 juillet 2010 : Lylhèm a décidé qu'il n'avait plus besoin d'aller à l'église puisqu'il avait compris comment on avait créé le monde : avec de la peinture. « Comment on fait le vert de l'herbe papa ? » « Avec du bleu et du jaune. » « Ah bon ! » Merveilleux temps que celui de l'enfance.

Dans notre petit village d'Afton, il n'y avait pas de collecte publique des déchets, nous devions nous rendre directement au centre de tri.

1^{er} juillet 2010 : Aujourd'hui, puisqu'il n'y a pas de collecte de déchets, nous sommes allés au centre de recyclage. Activité nécessaire et authentique, la participation à cette situation provoque l'apprentissage. Sans planification, sans leçon, sans didactique. Voilà le cœur, nous y sommes.

Bien sûr, sur notre route, nous croiserons beaucoup de musées qui seront autant d'occasions d'apprentissages assez évidentes :

7 juillet 2010 : Au *Farmer Museum* de Copperstown, Lylhèm a été surpris par les cheminées, le four à bois, le maréchal ferrant et les animaux. Il a traité une fausse vache. (Photo 3)

21 août 2010 Sault-Sainte-Marie, Ottawa : On a visité un musée de l'aviation, puis on a continué notre route vers Ottawa. On y a vu le spectacle du parlement sur la colline. On a visité le Parlement et le *Muséum d'Histoire*

Naturelle. On a vu un T.Rex, un film sur la fin des dinosaures, un squelette de baleine et le spectacle *Aqua*. Encore beaucoup d'apprentissages. (Photos 21, 22, 23, 24, 26, 30)

Les villes, même si nous en avons peu croisées, demeurent des lieux de découverte très riches. Elles offrent leur cocktail de parcs, de musées, de curiosités, d'attractions, de festivals. Chicago et Edmonton furent l'occasion de telles découvertes.

20 juillet 2010 Chicago : Après une journée difficile hier, beaucoup de route pour finir dans un motel borgne en banlieue de Chicago, on a décidé d'offrir à Lylhèm sa journée. Il voulait absolument prendre le train suspendu. On a fait la boucle du centre-ville, et c'est une belle visite. Belle inspiration d'avoir suivi son intuition. Puis on est parti au *Millenium Park* dans une barboteuse où des écrans lumineux se renvoyaient des jets d'eau. Lylhèm s'en est donné à cœur joie. On a pris une série de photos autour de la goutte géante. Ensuite, on a mangé au *Rainforest Café*. Ambiance forêt tropicale à l'américaine. On ne sait pas si on est dans un restaurant ou dans un parc d'attractions. (Photo 36)

1^{er} août 2010 Edmonton : On est allé au *Héritage Festival*. Cent quarante pays y présentent leurs cultures. On a mangé bosniaque, népalais et kirghize. (Photo 25)

17 août 2010 Wawa : White River, le village de *Winnie l'Ourson*. Là où tout a commencé. (Photo 33)

Le point le plus marquant, à mes yeux, dans les apprentissages issus des rencontres avec des lieux à la fois culturels, naturels et historiques, est sans doute l'initiation que nous avons vécue à l'échelle familiale de l'histoire des États-Unis, *in situ* et de façon panoramique, par la visite de sites clefs :

22 juillet 2010 Parc western, Illinois : Nous voilà à la conquête de l'Ouest avec notre tente qui fait la curiosité de tous les campeurs. On a commencé notre immersion dans l'Ouest par un parc d'attractions *western* : wagon de la mine, tir au pistolet à bouchon, activité de chercheur d'or et *saloon* avec spectacle *western*. Ce soir, on campe à quelques kilomètres de *Walnut Grove*. L'Ouest sauvage a maintenant un visage. (Photos 31 et 32)

26 juillet 2010 *Black Hills* : L'éducation de Lylhèm à propos de l'histoire américaine s'est faite en deux temps : visite du *Crazy Horse Memorial* et la statue géante en devenir, et du *Mont Rushmore*. L'histoire des cow-boys et des

Indiens en version panoramique. Peut-être aurions-nous dû faire un peu de préparation préalable. Mais au moins, quand on en parlera, il aura les références. On s'est arrêté à Cody pour un super rodéo. On a ramené un lasso, et Lylhèm a pu monter sur un cheval de *cow-boy*. Puis, on a dormi dans un lieu magnifique dans la forêt nationale de *Buffalo Bill*, près d'un lac superbe avec pleine lune et vent dans les voiles (Photos 39 et 40).

Voilà donc, en quelques lignes, les faits saillants des apprentissages qui émergent de la rencontre avec des sites patrimoniaux significatifs. Le spectaculaire, l'artistique, l'historique se fondent dans le souvenir émotif de l'enfant de façon expérientielle.

5.3.4 Apprentissages liés aux activités

Au fil du voyage, nous avons eu, indépendamment du fait de voyager, l'occasion de pratiquer toutes sortes d'activités que nous n'aurions peut-être pas pu mettre en place, ou simplement que nous n'aurions pas eu l'occasion de réaliser en restant chez nous. Ces activités ne sont pas propres au voyage, mais il se trouve que c'est en voyageant que nous avons eu l'occasion de les pratiquer. À ce titre, elles font partie de l'expérience éducative. En voici quelques exemples :

23 juin 2010 : Aujourd'hui, on s'est initié au tennis.

13 juillet 2010 : On a fait deux parties d'échecs. Lylhèm commence à bien connaître les déplacements et à calculer deux coups à l'avance.

9 août 2010 Edmonton : On est allé au *West Edmonton Mall* : une galerie marchande doublée d'un parc d'attractions. Dragons crachant colère et flammes, bateau pirate, mini-golf, plage à vagues, toboggans et bateaux - tampons avec canons à eau. Lylhèm a adoré, Eÿkèm avait des grands yeux devant la démonstration des otaries.

Bien entendu, concernant cette visite au *West Edmonton Mall* réputé pour être le plus grand centre commercial au monde, nous avons plongé dans un environnement de consommation très éloigné des valeurs que nous souhaitons transmettre à nos enfants. Mais quand la ville ne semble pas avoir à offrir d'autres types d'expériences que le rapport humain basé sur l'acte d'achat, alors le temps d'une journée, j'ai tendance à

vouloir aller au bout de cette exploration. Notre curiosité nous pousse à connaître par expérience ces logiques qui nous sont étrangères.

Certaines des activités pratiquées ont évolué du statut d'activité ponctuelle à de véritables projets, en respectant les étapes et en s'inscrivant dans le moyen terme.

Ainsi en a-t-il été de notre projet pêche :

2 juillet 2010 : Au fil des jours, la demande d'aller pêcher de Lylhèm est devenue une sorte de projet dont nous découvrons simultanément les étapes : visite de la rivière, renseignement au magasin, renseignement à la mairie pour le permis, recherche sur Internet, visite du site de pêche, achat de la canne à pêche. On attend les prochaines étapes, sans doute un bout de formation sur comment pêcher.

5 juillet 2010 : Notre projet pêche s'est un peu emberlificoté. On n'a pas vraiment attrapé de poisson. Le lac était boueux et plein d'algues, et notre maîtrise de la canne, relative. (Photo 20)

D'autres activités sont liées à l'activité même de jardinage induite par notre situation de « Woofer » : travail de jardinage, aménagement de parterres de fleurs, débroussaillage, mais surtout coupe de bois :

9 juillet 2010 : Voilà deux jours que je coupe du bois avec une fendeuse, sorte de machine sans pitié qui sépare sans même y penser ce que la nature avait patiemment tissé, fibre après fibre. Lylhèm, après un jour d'observations, est venu m'aider et il a compris comment tout cela marche assez rapidement : prendre un billot, le poser dessous la lame et actionner avec la manette le vérin hydraulique, puis mettre les morceaux ainsi séparés sur le tas. Observation, imitation, bienveillance, circonstance, signification. Ce soir, Lylhèm est parti dormir avec son casque antibruit de chantier. Laurie a pris des photos du petit homme en action. C'est impressionnant. (Photos 4 et 5)

Certaines observations ou réflexions quotidiennes dénotent des questions d'enfants inhérentes aux évolutions logiques d'un enfant de quatre ans. La situation a simplement cristallisé l'occasion.

28 juin 2010 : Lylhèm a spontanément fait des additions ce soir en comptant des maisons. Il a compris que la succession de chiffres signifie l'accumulation des unités. Personne, je crois, ne lui a jamais expliqué.

9 juillet 2010 : Hier, en mesurant les cubes de son petit frère Eýkèm, parce qu'un mètre mesureur était là et les cubes aussi, il a pris conscience de la géométrie du cube.

En revoyant une à une l'ensemble des photos de ce voyage, j'ai été frappé par le nombre d'outils manipulés par Lylhèm : une fendeuse hydraulique (Photos 4 et 5), une pelle (Photo 6), un appareil photo (Photo 18), un ordinateur (Photo 21), une épée (Photo 25), un marteau (hors champ Photo 28), une battée de chercheur d'or (Photo 31), une carte topographique (Photo 38) et un lasso (Photo 41). La quantité et la diversité de ces outils sont un indice de la diversité des expériences dans le vécu de Lylhèm durant ce voyage qui contraste avec le type d'activités qu'un enfant de quatre ans peut être amené à vivre dans l'univers scolaire. Ces outils donnent des indications quant à la nature des apprentissages de dimension cognitive, émotionnelle et physique. Ils donnent également la possibilité de saisir la dimension éducative logée dans des situations signifiantes de la vie réelle.

5.3.5 Réflexions sur la dynamique éducative

Pour l'essentiel, les modalités éducatives mises sur pied en voyage n'avaient pas été prévues ou envisagées avant le départ. Sur cet aspect aussi, la découverte des stratégies éducatives se fait simultanément par les enfants et les parents et souvent au bénéfice de tous, ainsi, l'exemple des carnets *Junior Ranger* disponibles dans les parcs nationaux états-uniens.

A : Une fois sur place, on a découvert que chaque parc avait des carnets *Junior Ranger* adaptés aux enfants. Ils peuvent le remplir. C'est en anglais, bien sûr. On prenait ces guides la veille, puis on allait voir les films sur le parc. Ensuite, on regardait ce qu'il fallait faire ou visiter pour remplir le carnet. Et on le faisait les jours suivants. On a donc fait beaucoup d'études sur chacun des parcs. C'était un travail intense pour les enfants. On a beaucoup marché, on est revenu très en forme. C'est la meilleure façon de découvrir les parcs. On

a marché dans des rivières, grimpé le plus haut sommet du Texas, ...C'est l'apprentissage des parcs. Il y a beaucoup de notions de géologie, d'histoire. Une fois le livret rempli, on allait voir un *Ranger* ; il corrigeait, et les enfants prêtaient le serment du *Junior Ranger*, levaient la main, et le *Ranger* leur remettait un certificat. Ils en ont donc reçus vingt-cinq. La fierté de remplir et d'aller chercher leur écusson était une bonne motivation.

Cette activité de remplissage de carnets a permis aux parents de faire de multiples découvertes, de s'intéresser à certains domaines, ou de chercher à répondre à des questions qui seraient peut-être passées inaperçues sans cet accompagnement offert aux enfants.

A : C'était aussi très instructif pour les adultes : le nom des plantes, les animaux, ça touche tous les niveaux du parc. Il fallait parfois poser directement des questions aux *Rangers*. Les enfants ont vraiment aimé ça. On a fait un carnet de voyage pour garder mémoire de tout ça.

Enfin, l'extrait d'entrevue qui suit résume bien le maillage d'enthousiasme familial pour une stratégie éducative, découverte en chemin, portant sur plusieurs champs de connaissances, bénéficiant à l'éducation de toute la famille.

A : Les enfants voulaient remplir ces carnets. Il n'y a pas eu d'autres moments d'éducation formelle. Ce n'était pas prévu en partant. On a vraiment pris le temps de visiter en profondeur chacun des parcs. Ce n'était pas juste prendre des photos. On est allé suivre des conférences, on se l'est approprié. À chaque parc, on était fier. Toute l'histoire qu'on a apprise, c'est fou.

M : Des moments d'éducation formelle ? Absolument pas. L'environnement est tellement riche qu'on ne va pas perdre notre temps à faire ce que l'on peut faire chez nous. Mais mon fils est devenu un spécialiste de la mythologie, de la religion, des Dieux. Mon fils a tenu un *blogue* à partir des cafés Internet, quand on en trouvait.

Pour finir, je livre cette réflexion, issue de mon carnet de route, faisant écho à ces stratégies spontanées, mais assumant davantage le caractère informel et opportuniste de l'acte éducatif. Sans doute, la différence d'âge de nos enfants explique en partie cette nuance de posture. Mais il est également possible d'y déceler une épistémologie anarchiste que j'assume davantage.

26 juin 2010 : L'éducation anarchiste que l'on pratique ici est sans bombe ni drapeau. Elle ne s'oppose pas, elle ne se revendique pas, elle ne proteste pas. Elle est aussi sans tambour ni trompette. Elle est discrète, quotidienne, circonstancielle, non événementielle. Un lapin le soir que l'on observe en allant porter le compost, un fossile qui sort de sa retraite éternelle à l'occasion d'une ardoise qui se fend. Tiens ! un cochon ... Tiens ! des canetons ... Une éducation à l'occasion de ..., au détour d'une autre activité, plus importante, une activité courante et attentive à laisser apparaître une occasion éducative. Nous sommes ici à l'opposé de la didactique et de la scolastique, bref de la planification pédagogique qui veut faire de l'éducation une science. Ici, l'éducation est un art mineur, une conséquence, un arrière-goût, un filigrane. Ici, l'éducation n'a pas la précision de l'article scientifique, elle a le parfum du poème. (Photos 8, 19, 38)

M : Faire « l'école à la maison » devient une seconde nature qui aide à prendre un recul pour être plus consciente des multiples opportunités d'apprentissages. On ne va pas là pour générer un apprentissage, mais j'avais la préoccupation de vivre une diversité d'expériences et de voir différents écosystèmes, et l'Inde est extraordinaire pour ça. [...]

Il y a des expériences propres à l'être humain, comme l'eau au printemps au Québec après la fonte des neiges, ou la sensation de froid qui brûle. Les grandes expériences humaines doivent être vécues pour être comprises. C'est difficile d'expliquer la mousson, il faut la vivre. Plus un enfant vit de ces expériences-là, plus il emmagasine d'informations dans son cerveau et dans son corps. C'est un enrichissement incomparable. [...]

Un enfant apprend aussi avec son corps. Notre culture a occulté ça, notamment à l'école.

5.3.6 Enjeux, défis et pistes de solutions

Après avoir montré de quelles façons le voyage peut être propice à de multiples apprentissages, il est temps de regarder quels enjeux, quelles difficultés ou quels défis sont inhérents à ce type de modalités éducatives et quelles pistes de solutions peuvent être explorées.

5.3.6.1 Enjeux et défis

En premier lieu, ce genre d'expérience n'est pas à ranger dans le camp des « vacances ». Ni le corps, ni l'esprit, ni l'attention ne sont laissés en jachère, ils ne

sont pas vacants. Au contraire, l'intensité de l'expérience exige une présence totale et continue :

A : Je ne me suis pas reposée, j'avais toujours la tête dans la carte, les livres, à me demander où dormir, où manger. Puis, la tenue du budget, c'était très prenant. J'avais la tête à ça. Puis, le soir, avec les livrets *Junior Ranger*, on préparait beaucoup.

Parfois, selon les pays, les aléas du voyage peuvent amener les protagonistes à vivre des situations de réel danger, et dans ces moments-là ressurgissent les doutes inhérents à ce type de choix éducatifs.

M : Je voulais aller voir un peuple autochtone, nomade de culture et de langue autre que la culture indienne. Pour s'y rendre, on a fait un bout en voiture, puis il restait quatre heures de marche pour rejoindre le village. Je me suis perdue. J'ai eu plusieurs phases : j'ai entraîné mon fils ici, quelle sorte de mère suis-je ? [...]

Deux fois, j'ai eu peur : je me suis fait piquer par une araignée, et mon doigt a enflé. Et une autre fois, j'ai été très malade. Si ça avait été dangereux, mon fils ne parle pas anglais, j'avais peur de le laisser là tout seul.

Une autre difficulté provient de la tension entre le besoin d'autonomie indispensable dans ce type de voyage autonomade et la nécessaire rencontre des autres. Parfois, trop d'autonomie, comme peuvent la procurer les véhicules récréatifs – dans lesquels on peut se déplacer, manger et dormir –, peut engendrer un manque de communication avec les populations des pays que l'on parcourt. Si, de plus, ces pays s'organisent autour d'une vie sociale ramenée le plus souvent à la sphère familiale comme beaucoup de pays nord-occidentaux, la rencontre est d'autant plus difficile. Dans les pays de tradition orale où le tissu social est encore quotidien et indispensable, la rencontre semble avoir plus de chance de se réaliser.

A : À part dans les parcs, on n'a pas eu vraiment de conversations avec les gens. On a eu l'occasion de rencontrer quelques voyageurs. Mais on est beaucoup resté en famille. Les Américains ont vraiment été très accueillants, très serviables, très généreux. Beaucoup venaient nous voir, intrigués par

notre voyage ou notre véhicule. Pas énormément de rencontres, mais de belles expériences.

Un autre enjeu vient, on pouvait s'y attendre, du sentiment de perte de repères stables que représente l'aventure autonomade. Cette forme de voyage implique souvent une perte d'intimité. On se retrouve dans des lieux exigus, l'enfant n'a plus son lit, sa chambre et ses jouets.

29 juin 2010 : Depuis deux jours, Lylhèm manifeste son manque de repères. Il nous parle de Montréal, de retrouver son lit. Laurie a vu le problème avant moi. Elle lui a aménagé un petit lit à lui. Tout le monde dort mieux. On a décidé de lui faire une cabane pour qu'il ait des coins à lui. Mais son comportement est étrange, il est déboussolé. On essaie d'y aller par plus d'attention, de douceur, mais c'est parfois difficile. Il n'a jamais eu autant besoin de son doudou.

Notre période de « voyage sédentaire » (*woofing*) a également généré quelques inquiétudes, quelques soucis de prise de repères dont j'ai témoigné dans mon journal de bord :

10 juillet 2010 : Nous commençons notre dernière semaine à Afton. Lylhèm a maintenant la bougeotte. Il se demande pourquoi, quitte à être dans une maison, on n'est pas dans la nôtre. C'est une nouvelle formule de voyage pour lui et pour nous. Mais on aurait peut-être dû plus le préparer à cette forme de sédentarité. On lui a dit qu'on partait en voyage et, en fait, on ne bouge pas. Ce n'est donc ni le voyage comme d'habitude, ni la maison comme d'habitude. Un peu perturbant. (Photo 1)

Bien entendu, les enjeux éducatifs ont également été très présents dans notre expérience de voyage à travers les États-Unis. D'une part, la quantité des informations qu'offre quotidiennement le voyage donne un certain vertige, et cela est encore plus accentué pour un enfant de quatre ans ne possédant pas tous les repères pour pouvoir organiser et assimiler une telle quantité d'informations. D'autre part, la nature des informations glanées au fil du voyage peut dépasser la capacité de compréhension d'un jeune enfant. Par exemple, il nous a fallu longuement et patiemment tenter de resituer la « conquête de l'Ouest » dans la perspective

amérindienne. Le souffle épique de l'aventure des Européens en Amérique, certes faite d'une certaine audace, de courage et d'une indiscutable inspiration, trouve son contrepoids dans les malheurs infligés aux peuples amérindiens, au mépris du respect de leurs terres, de leurs cultures et des promesses que ces peuples étaient en droit d'attendre. Ainsi, nous avons tenté de présenter de façon équilibrée les différentes perspectives de l'histoire dans les limites de nos connaissances et de la compréhension ressentie chez Lylhèm.

5.3.6.2 Pistes de solutions

La création de lieux qui soient spécifiquement disponibles pour Lylhèm, afin qu'il puisse les investir à sa guise, et qui lui soient exclusifs a permis le respect de son intimité. Nous avons redoublé d'attention et d'écoute. Nous avons aussi été plus attentifs au respect de son rythme.

1^{er} juillet 2010 : Aujourd'hui, on a retrouvé notre Lylhèm. Il a été adorable toute la journée : sympathique, serviable, attentif. L'écoute, les discussions et le respect de son rythme sont certainement les ingrédients de ce retour à la normale, sans oublier le respect de son intimité : son lit, sa couette, son coussin, son Justin (doudou), sa lampe grenouille et sa gourde. Il semble avoir besoin d'espace et de temps à lui. Nous avons laissé une cabane dehors. (Photo 34)

13 juillet 2010 : Hier, Lylhèm avait mal au genou, il ne pouvait plus poser le pied. Alors, ça a été pommade, bandage et cabane-tente construite dans le salon comme tente infirmerie. Je lui ai taillé un bâton de marche. (Photo 2)

Quand le décalage culturel est important, les parents et les enfants peuvent avoir à gérer un « choc culturel ». Les enfants doivent alors être accompagnés dans ces moments. C'est ainsi l'occasion de transformer une difficulté du voyage en occasion éducative.

M : Pour le choc culturel, j'ai accompagné mon fils. En arrivant à New Delhi, on a un peu marché et on a croisé des chiens errants : ils jouent le rôle d'éboueurs, mais les gens ne leur accordent aucun intérêt. Mon fils était

horrifié. Alors, je lui ai fait le parallèle avec la façon dont on traite les vaches au Québec. Et il a relativisé la dimension culturelle. C'est une difficulté, mais il ne faudrait surtout pas chercher à l'éviter. Il faut l'affronter.

5.3.6.3 *Le retour*

Effet secondaire insoupçonné de l'intensité du rythme des découvertes en voyage : la plate quotidienneté relative de notre vie sédentaire. Le retour à « notre vie d'avant » est souvent difficile. Il faut du temps pour se réadapter à une vie qui paraît moins simple, tissé d'une noria de petits immobilismes qui semblent alors plus oppressants.

A : L'année qui a suivi, il n'y a pas eu une journée où on ne parlait pas du voyage. On a eu de la difficulté à se réadapter à notre vie d'avant. Même les enfants ont eu du mal à reprendre le rythme des apprentissages plus classiques. On n'était pas rentré, ça m'a repris un an d'adaptation. [...] En revenant, on retrouve toute la gestion de nos vies qui mange du temps.

M : C'est important d'accompagner mon fils dans le choc du retour parce que, passée la première semaine de retrouvailles, il faut reprendre notre quotidien. Mon fils a fait son deuil en écrivant deux guides autoproduits sur l'Inde.

5.3.7 *Le voyage, et après...*

Voilà, pour clôturer cette section, quelques réflexions recueillies un an après le voyage de la famille de A. Il est possible d'y retrouver l'enthousiasme, l'émerveillement, les passions nées en cours de voyage, mais surtout la modification profonde des personnes qui intègrent désormais en eux une part nomade constitutive, par cette expérience vécue, de leur nouvel « être-au-monde » :

A : J'ai eu la piqûre, je ne peux pas me résoudre à ne plus voyager. [...] Ce qu'ils ont appris, ça vaut des années. Ce ne sont pas les mêmes connaissances, c'est un autre bagage. C'est encore plus important : se débrouiller, voir ailleurs comment ça fonctionne. S'ils partent en voyage, ils l'auront vécu. Moi, j'étais inquiète, l'Amérique me faisait peur. Mais, maintenant, je ne m'inquiéterai plus.

[...] Si c'était une possibilité de toujours éduquer les enfants de cette façon-là, je le ferais ! Ils savent qu'ils sont chanceux d'avoir vécu ça. Ç'a été beaucoup de sacrifices. Mais c'est un beau cadeau. La deuxième récompense, c'est le bâton de marche rempli de tous les écussons métalliques des parcs. Z, mon fils a dit qu'il le gardera toute sa vie.

[...] Ils ont développé des passions puissantes : une passion pour la géologie, la flore, les animaux. Ils ont ramené des livres. [...] On a formé des petits voyageurs dans l'âme.

Et M d'ajouter :

M : C'est tellement extraordinaire comme expérience que ça vaut toutes les années scolaires. Il y a des expériences qui ne s'apprennent qu'en les vivant.

Voilà donc certains apports empiriques aptes à contribuer aux fondements d'une éducation alternative. En complémentarité avec les apports du volet théorique, ces différents éléments permettent d'avancer, sinon une théorie dans sa complétude reposant sur des assises éprouvées, tout au moins de proposer quelques principes fondamentaux prometteurs. C'est ce que je présente au chapitre suivant.

CHAPITRE VI

PROPOSITION SPÉCULATIVE POUR UNE ÉDUCATION SANS ÉCOLE

Proposez ce qui est faisable, ne cesse-t-on de me répéter. C'est comme si on me disait : Proposez de faire ce qu'on fait; ou du moins proposez quelque bien qui s'allie avec le mal existant. Un tel projet, sur certaines matières, est beaucoup plus chimérique que les miens; car, dans cet alliage, le bien se gâte et le mal ne se guérit pas [...]. Pères et mères, ce qui est faisable est ce que vous voulez faire. Dois-je répondre de votre volonté ?
(Rousseau, 2009, p. 17)

La véritable finalité de l'être humain [...] est de porter à leur point le plus complet et le plus consistant possible le développement le plus achevé et le plus harmonieux de ses facultés. La liberté est la condition première et indispensable d'un tel développement ; il y en a encore une autre, il est vrai, intimement lié à la liberté, à savoir que celle-ci puisse se déployer dans une grande variété de situations.
(Humboldt, 1993, p. 10)

À partir des résultats des deux premiers volets de cette recherche, il est possible de faire ressortir certains principes de nature à stimuler des dynamiques souhaitables dans l'aventure éducative. Ces dynamiques interagissent et s'interpénètrent de façon à participer au développement global de la personne à travers la construction de ses relations avec les sphères sociales et environnementales.

La proposition dans cette section ne prétend pas s'ériger en modèle – un de plus –, mais donner une respiration nécessaire au déploiement de la pensée éducative. Les sections précédentes m'ont permis de poser un regard désencombré des micro-débats de l'heure sur la question éducative, de m'échapper de la gangue étouffante des

« vérités ordinaires », comme se plaisait à les appeler Paul Valéry. Je m'autorise alors à porter sur la question éducative une « pensée sauvage » à la Lévi-Strauss, une pensée archaïque et anarchiste à la Kenneth White. Je tente de montrer que l'on peut habiter l'espace éducatif de façon nomade. Les éléments qui suivent ne sont donc pas agencés à la manière du géomètre. Ils participent à une réflexion, certes rigoureuse, mais dont la richesse est à apprécier par l'espace qu'elle ouvre plutôt que par son aspect prescriptif. Pour autant, cette réflexion n'est pas désincarnée. Elle prend appui sur le vécu ou, pour mieux dire, sur les énergies qui émanent de certaines expériences vécues (Tableau 6.1). Je parle ici de l'énergie que l'on retrouve au sein des familles qui choisissent une forme d'éco-éducation et qui s'exerce de façon plus ou moins consciente théorisée ou articulée, mais féconde, puissante de son inventivité. Si cette énergie n'a pas besoin d'être normalisée pour exister, il se pourrait que le travail inédit qui consiste à lui donner une résonance théorique puisse conférer à cette thèse une utilité sociale comme une source d'inspiration pour les familles intéressées.

Le tableau 6.1 synthétise les apports retenus pour chacune des inspirations des volets théoriques et empiriques de la recherche dans une perspective de complémentarité. Il ne s'agit donc pas de comparer les divers apports entre eux mais bien d'identifier les apports signifiants et complémentaires et de voir en un coup d'œil les catégories dans lesquels ils s'intègrent. Chaque section du tableau 6.1 est décrite et analysée au fil des différentes sections de ce chapitre. Les éléments fondamentaux avancés ici ne sont peut-être qu'une réinterprétation de chacun des pôles du quadriptyque *Sujet-Objet-Milieu-Agent*, ainsi que des relations qui interviennent entre chacun de ces éléments, même si j'apporterai en fin de chapitre une réflexion critique sur cette représentation de la situation éducative.

Tableau 6.1 Inspirations pour une proposition théorique

Sources d'inspirations issues des résultats des volets théorique et empirique de la recherche																	
Volets		Volet théorique						Volet empirique									
		Auteurs Clefs			Ethnopédagogie			Éco-éducation			Voyage						
Stratégies de recherche :		Recherche théorique			Analyse réflexive			Analyse réflexive			Étude de cas						
Catégories	Résultats	Faure	Freinet	Morin	Sobel	La langue	Le conte	Le groupe	La solitude	Le geste	La pédagogie de projet	Le réseau	Les infra structures	Le contact nature	La prépa ration	Le contact nature	Les lieux historiques
(M) L'environnement	L'espace	X			X		X	X	X				X	X		X	X
	Le temps				X				X						X	X	
(S) L'enfant apprenant	L'observation-imitation									X		X					
	Exploration personnelle				X				X		X					X	
(A) Le rapport à l'autre	Interaction	X	X									X					
	Pédagogie de la bienveillance	X	X					X		X							
(O) Le savoir	Rapport à la connaissance			X		X	X				X						X

6.1 L'environnement

L'idée d'environnement et les questions qui y sont liées habitent de façon transversale cette recherche. Il n'est pas dans mon propos ici de brosser le portrait des représentations de l'environnement, largement développé par Lucie Sauvé (2001), et maintes fois repris dans un très grand nombre de thèses. Je souhaite considérer notre relation à l'environnement à travers deux axes fondamentaux : l'espace et le temps.

L'espace-temps éducatif dont il est question ici relève d'un « être là ». Avant même d'avoir un sens, une finalité ou un projet, l'acte éducatif exige la prise de conscience d'une présence, d'une respiration, d'une intensité de l'instant, de l'espace et des personnes. C'est une exigence de vérité. Souhaitez-vous éduquer vos enfants ? Alors, soyez là. Que pourriez-vous faire de moins ?

6.1.1 *L'espace, Genius Loci et Genius Peregrini : les lieux de la signification*

Les enfants qui ne sont pas soumis à « l'ingérence » scolaire doivent attacher une importance particulière au contexte de leur éducation. Ce contexte est obligatoirement un ici ou un ailleurs. J'entends par « ici » le lieu de résidence, le « bastion pirate », les éléments de la sédentarité. J'entends par « ailleurs » les lieux d'exploration élargis, les « mers », les contextes du voyage. Nombre de parents offrent à leurs enfants l'alternance du repère et de la découverte : ici, notre espace à investir, à aménager, à modeler ; ailleurs, un espace à découvrir duquel s'imprégner, à apprécier, à rencontrer. L'alternance de ces deux types d'environnement favorise la diversité des situations qui donne à l'expérience éducative une signification authentique. Il est à mon sens fondamental de privilégier les situations émanant de la vie véritable. De ce point de vue, la création de l'espace scolaire, confiné et contrôlé dans lequel les enseignants s'évertuent à créer des situations signifiantes par inclination personnelle ou pour répondre aux exigences des directives du Ministère, est un défi qui relève d'un paradoxe. Comment créer des situations authentiques dans un environnement

sous contrôle ? En voulant isoler les enfants du pire, ne les prive-t-on pas du meilleur ? Cette thèse montre que la vie, telle qu'elle se présente à nous sous la vigilance d'une cellule affective bienveillante, offre ce que les classes tentent de recréer artificiellement. Dans ces environnements tels qu'ils se donnent à vivre à l'enfant, il faudra être attentif à mettre en valeur les liens avec la sphère sociale et le contact avec la nature fort propices à son développement.

6.1.2 Prendre le temps, laisser le temps

*Je crois que l'on devient ce que notre père nous a enseigné dans les temps morts, quand il ne se souciait pas de nous éduquer.
On se forme sur des déchets de sagesse.*
(Umberto Eco, citation glanée en chemin)

Lors d'une discussion avec Pascale Malo alors de l'Association Québécoise pour l'Éducation à Domicile, je fus interpellé par l'importance de ce temps qu'il semble alternativement nécessaire de prendre ou de laisser dans l'expérience éducative. La base de notre discussion reposait sur les documents ministériels (Loi sur l'instruction publique L.R.Q., c.I-13.) parlant de l'éducation à domicile dans lesquels les expériences des enfants scolarisés ou non sont posés en termes d'équivalence.

Dispense (section 11, art. 15, paragraphe 4) :

Est dispensé de l'obligation de fréquenter l'école l'enfant qui [...] :

(paragraphe 4) Reçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative qui, d'après une évaluation faite par la Commission scolaire ou à sa demande, sont **équivalents** à ce qui est dispensé ou vécu à l'école.

(<http://www.canlii.org/fr/qc/legis/lois/lrq-c-i-13.3/derniere/lrq-c-i-13.3.html>)

On peut remarquer que l'équivalence, qui signifie « d'égale valeur », acquiert sa pertinence quand elle est située dans une logique d'échange, dans une tractation de la société marchande. Si, de son côté, l'éducation scolaire s'est donné le diplôme comme devise de sa valeur échangeable, qu'en est-il de la valeur acquise dans la

situation d'une éducation non scolaire ? Cette réflexion hantait mes nuits d'étudiant préoccupé quand, un soir, en lisant *Le petit prince* à mon jeune garçon, je redécouvrais cette déclaration du renard au petit prince: « C'est le temps que tu as perdu pour ta rose qui fait ta rose si importante » (Saint-Exupéry, 1999, p. 78). Il semble qu'en effet le temps que nous donnons librement crée la valeur de notre expérience avec la personne ou l'activité qui le reçoit. Le temps dont nous disposons entre notre naissance et notre disparition souvent imprévisible *a priori* est notre bien précieux. Le monde se charge de valeur de signification et d'importance en proportion du temps que l'on accorde au monde qui nous entoure. De ce point de vue, l'expérience d'accueillir un enfant dans notre vie est radicale puisque cet enfant non autonome comptera sur nous, et nous puiserons dans notre temps ce qui sera nécessaire à l'acquisition de sa propre autonomie. Les parents qui éduquent leurs enfants à temps plein consacrent ce qu'ils ont de plus précieux à ceux qu'ils ont de plus précieux. Voilà la valeur que génère l'éducation non scolaire et qui sera toujours difficile de mettre en équivalence avec l'obtention de diplôme garant de la valeur marchande de l'éducation.

Bien entendu, la quantité du temps donné ne suffit pas. Ce temps doit être de qualité. Il doit trouver l'équilibre entre distance bienveillante, accompagnement empathique, temps libre, ... C'est ce que nous allons voir dans les sections qui suivent.

6.2 L'enfant *apprenante*

L'enfant *apprenante* est compris ici comme la personne qui se construit tout au long de sa vie par ses propres processus d'apprentissages inspirés de ses aînés, de ses proches, de ses sens, de ses peurs, de ses solitudes et de ses erreurs.

6.2.1 L'auto-initiation du processus d'observation-imitation

Ce processus, qui, à certains égards, dépasse même le contexte humain, semble partagé par l'ensemble de ceux qui s'engagent dans l'expérience apprenante.

L'éducation est le fait primordial de l'humanité. [...] Et qu'est-ce qui la représente au stade primitif? C'est l'imitation, ce pouvoir et ce besoin que porte le « petit homme » à faire ce qu'il voit faire pour le faire à son tour, pour vivre en homme dès qu'il en sera capable ou que la vie le lui demandera.

(Gal, 1961, p. 9)

En observant et en imitant les membres de sa communauté, l'apprentissage ne se résume pas à l'acquisition d'une expertise technique. C'est tout le registre de liens sociaux et environnementaux qui se transmet.

Mais en même temps, la participation à la vie commune, aux sentiments collectifs, à toutes les circonstances de la vie quotidienne de l'adulte [...] suffisait à initier l'enfant aux usages, idées, coutumes, croyances et comportement de son milieu.

(*ibid.*, p. 10)

Il faut néanmoins préciser que, même si l'école a su très tôt utiliser la technique d'observation-imitation, elle n'a cependant pas permis à ce processus de se déployer dans toute sa portée éducative. En effet, l'ensemble du processus ne relève pas de la même légitimité quand il est à l'initiative spontanée de l'observateur ou quand il est ordonné par l'observé au service d'une méthode préconçue. C'est à la toise de l'émancipation, de la *mimesis* – l'imitation créatrice – que l'on peut véritablement évaluer la validité de ce processus d'apprentissage. En effet, l'observation-imitation n'a de valeur émancipatrice que si elle est à l'initiative de l'apprenant qui pourra ainsi choisir ce qu'il souhaite observer, chez quel modèle et dans quelle condition il souhaite l'imiter. Ainsi, ce processus s'inscrit dans l'itinéraire tracé par l'apprenant dans la logique d'un savoir autonome.

Un savoir autonome est d'abord un savoir qui refuse la bénédiction et la confiscation, c'est ensuite un savoir souverain et souterrain, serein et clandestin, qui combat toute opération de séduction et surtout de domestication.

(Michel, 2009, p. 255)

Et s'il s'avère en effet que l'observation et la reproduction des gestes sont un processus d'apprentissage partagé à travers les âges et les sociétés, n'est-il pas temps de se poser la question : Dans nos systèmes éducatifs misant essentiellement sur les habiletés cognitives, de quels gestes produits par un adulte/enseignant un enfant scolarisé peut-il librement s'inspirer ?

L'interaction ne se fait pas uniquement sur la base d'un rapport dual. Bien sûr, les relations de groupes sont, elles aussi, peuvent être des occasions d'apprentissage. Encore faut-il que la taille du groupe et l'organisation sociale permettent l'échange.

En expédition, dès qu'il y a un problème, l'Inuk souhaite que l'ensemble de la question soit revu en commun. Il faut que tout soit redit devant les chasseurs rassemblés, comme si chacun avait le sentiment de penser mieux et plus juste en groupe. Seule l'opinion du groupe le satisfait pleinement, et est en fait réellement la sienne.

(Maurie, 1989, cité dans Pardo, 2002, p. 89)

6.2.2 L'exploration personnelle

De tout temps, l'exploration personnelle a constitué un pilier indispensable de notre interaction avec le monde sans intermédiaire.

Dans la relation lente et ancrée dans l'environnement que favorise la solitude, les capteurs sensibles s'éveillent. Les moments de recherche de contemplation, de marche dans les espaces naturels impriment en nous une relation profonde et unique qui nous fait découvrir notre pays intérieur.

(Pardo, 2002, p. 85)

Là encore, l'enfant, le « s'éduquant », « l'apprenante » (Pardo, 2002), l'« explorateur nu » (Epstein et Radiguet, 1999) fait de la vie quotidienne une expérience éducative émaillée d'une somme de situations fécondes participant à la construction de son savoir autonome.

Pendant six jours on a essayé de faire boire l'âne, le septième jour il a bu tout seul!

Dicton de la sagesse paysanne d'Occitanie

Pourtant, l'autodidactie, la découverte personnelle, l'exploration semblent avoir été négligées dans le projet d'éducation de masse entièrement contrôlé, porté par l'école. Les quatre murs de la classe manquent sans doute d'horizon, et négligent cette perspective exploratoire qui semble pourtant universellement partagée dans l'expérience éducative de l'humanité.

6.3 Une pédagogie de la bienveillance

L'interaction bienveillante, souvent repérée comme « dialogue » par Freire (1974) ou par Bourdieu et Passeron (1970), pose les bases d'une relation pédagogique équilibrée qui ne renie pas les rôles et les responsabilités de chacun, mais les agence dans le respect de l'émancipation des interlocuteurs. Quelles que soient les qualités professionnelles et humaines d'un enseignant, il semble difficile, au-delà d'un nombre critique d'élèves, d'assurer la qualité de ce « dialogue ». Pourtant, il apparaît que cette interaction bienveillante est un incontournable de la qualité de la relation éducative. On pourrait là aussi se demander pourquoi avoir établi les bases de la relation scolaire entre un professeur et plusieurs dizaines d'élèves si l'on voulait véritablement qu'ils puissent communiquer.

Notre capacité d'enseigner repose donc sur l'extrême attention que nous portons à nos congénères.

(Premack, 2009, p. 72)

Après tout, l'appel est le seul moment de la journée où le professeur a l'occasion de s'adresser à chacun de ses élèves, ne serait-ce qu'en prononçant son nom.

(Pennac, 2007, p. 139)

La pédagogie du *care* nous engage sur une voie de compréhension.

Cette posture éthique (pédagogie du care) prend en considération l'attention et la sollicitude que réclament de nous certains habitants éminents du monde vécu ; prendre soin, réparer, entretenir, maintenir, aider, se soucier. Tout cela renvoie à quelque chose d'important, comme manière tout à fait digne de participer à la reproduction d'un environnement qui comporte des humains et des non-humains. [...] L'éthique du care nécessite un détour attentif vers le rapport au monde de la personne, vers son engagement dans le familial, vers ce dont la personne se soucie et cherche à s'assurer les bienfaits. Elle invite à considérer les repères dont la personne se sert pour être à l'aise dans son commerce familial avec ses entours.

(Bachelart, 2009, p. 43-44)

Au soir de sa vie, Ivan Illich, s'entretenant autour d'un samovar avec Majid Rahnema avançait ce qui suit : « Se dédier l'un à l'autre génère le seul espace qui permet ce que vous demandez : un mini-espace au sein duquel nous pouvons nous entendre sur la poursuite du bien » (Rahnema, 1997). Bien entendu, ces mini-espaces ne mettent pas seulement en scène un adulte et un enfant dans leur relation éducative. Les enfants entre eux, parfois sous la bienveillance d'un adulte, sont à même de développer les bases d'une écologie relationnelle féconde et vivifiante. Voilà donc encore une des pistes prometteuses quant à ma recherche de faire émerger les lignes de force d'une éducation non-scolaire.

6.4 Apprendre à connaître : le rapport à la connaissance

L'intelligence ne débute ni par la connaissance du moi ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même.
(Piaget, 1936, p. 311)

Pour ne pas tomber dans l'apprentissage mécanique d'un savoir préalablement structuré par d'autres au cours de l'histoire, ou à l'opposé devoir par soi-même, en suivant sa propre intuition, structurer le savoir tout seul, il est important d'entretenir avec le savoir une relation constructive (Not, 1988). Une relation d'interstructuration entre le sujet et l'objet doit être envisagée. Cette interstructuration devient

émancipatrice pour le sujet parce qu'elle déjoue à la fois les chimères de la transmission par autrui d'un savoir préalablement structuré (hétérostructuration), et celles de la découverte intuitive laissée à elle-même (autostructuration). L'interstructuration se propose de transmettre des questions structurantes en invitant le sujet à s'appropriier les processus qui ont conduit au type de savoir convoité. Par exemple, dans le cas de l'apprentissage de la taxonomie des fleurs, l'hétérostructuration propose de transmettre un catalogue de noms de fleurs à apprendre par l'enfant. L'autostructuration propose à l'enfant de découvrir par lui-même le nom des fleurs. L'interstructuration invite l'enfant à qualifier lui-même des critères de caractérisation des fleurs, suivant ainsi les démarches des naturalistes historiques. Se posant le même type de questions, l'enfant sera amené à découvrir la façon dont la connaissance s'est structurée, ce qui lui permettra de comprendre la façon dont les guides botaniques sont construits. Ainsi, plutôt que d'apprendre les dates de l'histoire, l'enfant s'initiera à la démarche de la recherche historique – comment connaître un événement qui s'est déroulé il y a longtemps ? –, et de même pour les autres domaines de la connaissance.

Philippe Jonnaert (2002) insiste, quant à lui, sur l'importance de la situation tant dans le développement de la connaissance que dans celui de la compétence qui peut lui être associée. C'est la construction, la modification, la réfutation de la connaissance qui aide l'apprenant à bâtir en situation sa compétence. La situation véritable et authentique constitue le terreau de la construction du savoir.

D'entrée de jeu, nous pouvons établir que, dans une perspective socioconstructiviste, les connaissances sont situées dans un certain contexte social et physique. Nous pouvons également établir que les compétences ne peuvent se définir qu'en fonction de situations ; elles sont donc tout autant situées que les connaissances dans un contexte social et physique. Le concept de situation devient alors l'élément central de l'apprentissage.

(Jonnaert, 2002, p. 76)

Il est donc important que les situations conduisant à l'émergence de questions propices à l'apprentissage soient authentiques, comme nous l'avons vu à la section 6.1.1 de ce chapitre.

Cet apprentissage intégré fera partie de la personne au sens quasi physiologique d'une nourriture ingérée dans le processus de construction de la personne. Cette « digestion » des apprentissages doit se comprendre au sens où les apprentissages viennent pénétrer et renforcer la personne dans chacune de ses cellules pour pouvoir être ensuite restitués sous forme d'énergie créatrice, bien au-delà de l'enregistrement intellectuel d'une connaissance qu'il suffit de stocker en mémoire jusqu'au jour de l'examen. Car la connaissance utile, signifiante, se réinvestit et sert de tremplin pour aller plus loin dans le développement de la personne et dans sa capacité à s'émanciper. Les occasions de réinvestissements personnalisés et authentiques des apprentissages acquis ne sont que trop peu offertes aux élèves des écoles puisque le déroulement de l'activité pédagogique reste sous le contrôle de l'enseignant et, bien plus encore, des prescriptions gouvernementales. La prise de conscience de ce que l'on a effectivement acquis par un processus rétroactif de métacognition permet de boucler le processus de l'apprentissage à condition toutefois que celui-ci ne soit pas circonscrit systématiquement dans sa dimension intellectuelle.

Voilà donc, en quelques points essentiels, les fondements sur lesquels pourrait s'appuyer une proposition éducative qui ne serait pas empêchée par le caractère normatif de l'école et qui s'affranchirait des exigences de la compétitivité et de l'évaluation de type scolaire. Sans ces entraves, les énergies peuvent alors être tournées vers l'avènement d'une éducation contextuelle, bienveillante et authentique, propre à inspirer tant les éducateurs alternatifs que les acteurs du système formel.

6.5 Le souffle pirate et l'indiscipline



Ensō. Calligraphy de Kanjuro Shibata XX. Collection personnelle. Le cercle incomplet représente l'infinie richesse de la vacuité, le vide inépuisable.

*Il y a une Éducation qui ne peut être tracée, qui ne peut être nommée.
Elle concerne la partie du monde et de nous-mêmes qui ne peut être nommée. Elle éduque l'intuition, elle développe l'esprit, elle nous rend sage. Sans nom, elle s'étend aux choses et aux êtres qui n'ont pas de noms, au-delà du monde utilitaire et de la vie quotidienne.
Elle est indispensable.
(Fotinas, 1990, p. 24)*

*Ne demande pas ton chemin à celui qui sait,
tu pourrais ne pas te perdre.
(Extrait d'une mélodie africaine, cité dans Laberge, 2011, p. 4)*

À la lumière des éléments apportés par les chapitres précédents, je proposerai une définition de l'éducation pirate qui, bien que spéculative, pourrait avoir le mérite d'aider à la clarification de ce concept émergent. Le cœur de cette discussion laisse une grande place à la notion d'indiscipline ou pour mieux dire « d'indisciplinarité ». On y découvre alors la perspective d'une éducation qui, au lieu de se laisser seulement définir par ses prescriptions et ses programmes, prend conscience de ses incontournables espaces de liberté. Enfin, le chapitre finit par une mise en perspective de la grille d'analyse *Sujet-Objet-Milieu-Agent* (SOMA) à la lumière de ces quelques réflexions.

6.5.1 La proposition d'éducation pirate

Afin de clarifier ce concept émergent, je tenterai de le définir en n'omettant, autant que possible, aucun des points essentiels des contours qui définissent l'éducation pirate, permettant en cela d'éclaircir les zones d'ombres qui peuvent subsister. Voilà donc une tentative de définition du concept :

L'éducation pirate regroupe diverses propositions éducatives à tendances aventureuses et libertaires, ayant en commun de se situer consciemment en marge de l'institution scolaire et parfois de la légalité. Elle repose sur la liberté et la volonté d'une communauté éducative, et notamment de celles des parents, d'utiliser plusieurs contextes, de mettre en œuvre une diversité d'approches et de stratégies qu'elle juge favorable à l'apprentissage et au développement intégral des enfants. Elle vise l'émancipation et le développement harmonieux de l'autonomie dans « l'intérêt supérieur de l'enfant ». L'éducation pirate participe à la diversité éducative et à l'inventivité écosociale en réaction au caractère hégémonique du déploiement scolaire, et favorise l'alternative en suscitant le dialogue des modes éducatifs.

Estimant que les conditions de l'éducation scolaire actuelle ne répondent généralement pas aux exigences émancipatrices de l'éducation des enfants, l'éducation pirate invoque la liberté de chaque parent de choisir pour ses enfants le type d'éducation qu'il juge favorable au développement de ces derniers. Cette éducation s'inscrit dans une démarche volontaire des parents et se déroule en marge de l'institution scolaire. Outre le développement harmonieux et l'émancipation des enfants, elle a pour conséquence de faire coexister une diversité d'alternatives à l'éducation telle qu'elle se déploie dans l'institution scolaire. Elle contribue ainsi à offrir des voies alternatives valides au monde de l'éducation et elle enrichit les possibilités de choix des parents. L'éducation pirate participe à la diversité éducative et à l'inventivité écosociale. Elle s'adresse aux enfants en lieu et place de la fréquentation scolaire et se démarque de l'éducation continue ou populaire destinée

traditionnellement aux adultes. Cette éducation s'inspire des champs de la pédagogie critique, de l'éducation relative à l'environnement et de la pensée libertaire (voir Chapitre III). Elle s'inscrit également dans l'héritage des mouvements de contestation à l'école traditionnelle, tels l'éducation nouvelle ou le mouvement des écoles alternatives (voir figure 2.1). À son tour, elle peut être une source d'inspiration pour enrichir les formes d'éducation scolaire

6.5.2 Éloge de « l'indisciplinarité »

*Le didacticien n'obtient en fin de compte
que ce qu'il a prévu d'obtenir.*
(Étienne, 2010, p. 33)

*Trente rayons convergent vers le moyeu, dit la sagesse chinoise,
mais le petit vide au beau milieu confère à la roue
force, cohérence et fonction.*
(Serres, 1991, p. 235)

Ce qu'il y a de remarquable dans les savoirs disciplinaires, c'est qu'ils ne disciplinent pas seulement la connaissance. Ils disciplinent également ceux qui s'en revendiquent les porteurs. Le savoir disciplinaire est disciplinant et s'adresse à une population disciplinée. Cela, Michel Foucault l'a montré dans ses ouvrages *Les mots et les choses* (1966) ou *Archéologie du savoir* (2008). Est-ce à dire que l'interdisciplinarité ou la multidisciplinarité qui tentent toutes deux de s'émanciper des limites des savoirs disciplinaires engendrent des savants interdisciplinés ou multidisciplinés ? La question mériterait sans doute d'être débattue en une autre occasion.

Me voilà donc rendu à faire l'éloge d'un savoir circonstanciel, signifiant en situation, parfois impromptu, parfois utile (Tableau 6.2), un savoir qui ne se préoccupe pas des limites d'une discipline, qui se déroule dans un esprit nomade soutenu par Kenneth White (1987).

Tableau 6.2 Caractérisation de l'éducation en fonction de trois voies possibles

Espace de pensée	Moderne	Contemporaine	Pirate
Catégorie opérante	Discipline	Interdiscipline Transdiscipline	Indiscipline
Cadre de référence théorique	Science positiviste	Dialogue des savoirs Herméneutique	Nomadisme intellectuel Formes d'autodidaxie
Déroulement	Programme formel	Programme formel ou informel	Vacuité Disponibilité
Sphères de développement	Savoirs	Savoirs Savoir-faire Savoir-être Savoir-agir	Savoir-apprécier Savoir-ne pas faire Savoir laisser faire
Mode opératoire privilégié	Didactique	Pédagogie	Émergente Incidence
Lieu de prédilection	Classe	Classe alternative	Alternatives à la classe
Méthodologie privilégiée	Méthodes explicatives	Méthodes compréhensives	A-méthode Bricolage méthodologique
Résultats escomptés	Acquisition des savoirs disciplinaires	Développement de compétences transversales	Savoirs de circonstances Compétences inattendues (parfois transversales) Savoir fugitif
Type d'évaluation	Normative	Formative	Cheminative
Expression d'évaluation	Note	Commentaire	Parcours de vie

Bien entendu, le « paradigme pirate » esquissé dans ce tableau ne peut échapper à une certaine perméabilité de ses bordures et à certains croisements avec les autres espaces de pensée moderne et contemporaine. Nous ne sommes pas dans un domaine où les vérités se tranchent au couteau et les apports d'une pensée, aussi novatrice soit-elle, ne sauraient camper dans un espace définitivement clos.

Le savoir que j'aime, que j'aime acquérir et transmettre, le savoir qui ressemble le plus à la vie telle qu'elle se donne à appréhender par bien d'autres choses que la raison, est par nature indisciplinaire et indiscipliné. C'est la conscience qu'une situation puisse porter en elle un potentiel éducatif plongeant ses racines dans les profondeurs de notre humanité en relation avec les autres et le monde, c'est cette conscience donc qui devient la matrice dans laquelle la situation peut devenir expérience éducative. Qu'importe alors les champs disciplinaires par lesquels il est d'usage d'envisager le savoir en question, et qu'importe la discipline habituelle qui orchestre l'accès à ce savoir. Le collage maladroit d'une certaine « interdisciplinarité » ne peut faire illusion ici. La vie ne répond pas à des disciplines, et la connaissance que nous pouvons construire en l'observant devrait également l'être en toute modestie.

Empruntant la brèche ouverte par la piraterie éducative, éducateur et éduqué cheminent conjointement au gré des circonstances, « bricolent » (Kincheloe, McLaren et Steinberg, 2011) des méthodes d'appréhension de la vie d'où émergent du savoir circonstanciel et des compétences inattendues, du savoir fugitif (Hill, 2004), c'est-à-dire qui n'entrent pas dans les attentes d'un programme de formation et qui échappent aux prédictions scolaires, aux réformes et aux intentions de l'éducateur. On pourrait citer, par exemple, la capacité de résister à une autorité injuste, faire preuve de courage, domaines qui échappent aux consignes ministérielles. L'espace ainsi créé n'est pas une construction, une addition de différents éléments jugés

complémentaires. Cet espace fait référence à l'infinie possibilité de la vacuité, à l'espace inépuisable laissé libre à la fois par la didactique et la pédagogie scolaire.

Pour faire image, je pose souvent la question suivante durant les cours d'Aïkido : Qu'est-ce qu'un bol ? Il en existe des ronds, des carrés, des hauts, des courts, des rouges, des bleus, en terre, en aluminium, en plastique, etc. Mais ce qui caractérise un bol, c'est l'espace vide créé par les parois. Si ces parois sont indispensables pour créer le creux, elles n'en sont que des éléments utilitaires interchangeables et ne peuvent, quelle que soit la finesse de la science utilisée pour les décrire, prétendre représenter l'essentiel, l'essentiel étant le vide laissé au milieu pour y recevoir le thé. Il en va ainsi des techniques d'Aïkido qui incarnent des principes, mais qui ne peuvent prétendre les remplacer.

Ainsi, peut-être en éducation, quelle que soit la façon dont sont échafaudés les prescriptions didactiques, les programmes ou les pédagogies, ils ne représentent que la partie visible, quantifiable et évaluable de l'éducation. Et si le plus important échappait à la discipline et à l'interdiscipline ? Si c'était dans l'indiscipline qu'il fallait aller chercher l'essence de l'éducation ? Au-delà des villes, des ports, des routes et des cadastres, s'étend la mer, espace sans chemin prédéterminé, espace de la liberté par excellence et peut-être de la piraterie.

Quelle sorte d'architecte serait celui qui envisagerait son métier comme l'art d'agencer et de dresser des murs plutôt que d'offrir de libres espaces pour laisser circuler mouvement, chaleur et lumière ? Quel éducateur véritable bâtirait un programme éducatif sans garder vivement la conscience qu'il définit ainsi des espaces de liberté et d'émancipation ?

L'espace de liberté que je tente de décrire dans ces lignes pourrait, pour le moins, ouvrir, rafraîchir les réflexions sur le sujet complexe de l'éducation. Il n'a pas pour vocation de remplacer les approches disciplinaires, l'acquisition des savoirs et des

compétences, mais de leur donner un souffle. Il pourrait avantageusement détendre l'intensité du rythme scolaire, relativiser l'importance de la planification, des programmes et de l'évaluation¹⁸. Cet espace oublié est à l'éducation ce que le silence est au discours. Un discours est fait de mots savamment agencés, choisis avec art, mais perdant leur portée sans le respect des pauses et des silences qui lui donnent son rythme et son souffle.

6.6 Regard sur la quadrature SOMA du cercle de l'éducation

Il est coutume, dans les milieux éducatifs universitaires, de citer le modèle SOMA pour illustrer et décrire la situation éducative même si certains chercheurs ont très tôt (Houssaye, 1988), ou plus récemment (Étienne, 2010), émis quelques réserves. À mon tour, je voudrais prendre une distance avec ce modèle au regard des résultats qui émanent de la présente étude.

6.6.1 SOMA : l'impossible équation

Il semble évident que la représentation schématique d'une situation éducative, pour bricolée qu'elle soit, ne peut satisfaire les critères de validité et de falsifiabilité qui font la connaissance scientifique.
(Étienne, 2010, p. 17)

La représentation de la situation éducative (Legendre, 2005) met en scène le triangle Sujet- Objet-Agent contextualisé dans un Milieu. Oubliant la composante Milieu – ce qui fait silence sur toutes les recherches menées dans le courant de l'écoformation–,

¹⁸ Voir à cet effet l'article d'Adèle Diamond de l'université de Colombie-Britannique à Vancouver présentant un programme scolaire « Tools of the mind » faisant appel entre autres, à l'inhibition (le fait de ne pas intervenir) composante des fonctions exécutives du cerceau, pour l'apprentissage de la lecture notamment. Diamond, A. (2009). Apprendre à apprendre. *Les dossiers de la recherche. L'intelligence*. 34, p.88-92

Jean Houssaye, dans *Le triangle pédagogique* (1988), note l'impossibilité de trouver une situation d'équilibre durable entre les trois acteurs restants. Il prétend que, dans la situation classe, entre Sujet (l'élève), Objet (le savoir) et Agent (l'enseignant), « deux se constituent comme opérant tandis que le troisième doit accepter la place du mort » (Houssaye, 1988, p. 233). Ainsi, l'élaboration didactique qui se tisse entre le savoir et l'enseignant relègue l'élève dans une situation subie (*sOA*). Les stratégies d'apprentissages, pour favoriser l'accès au savoir par l'élève, mettent l'enseignant en sourdine (*SOa*). Pour finir, la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignant contribue à bâtir la relation, mais au détriment du savoir (*SoA*).

Selon Houssaye, cette situation inextricable doit être acceptée au risque de créer entre Sujet, Objet et Agent un dialogue de sourds fait d'accusations et de propositions déséquilibrées favorisant celui qui aura le plus fort tiré la couverture à soi. Si la situation où « faire le mort » est temporairement consentie par les acteurs, alors, à long terme l'alternance pédagogique rétablit l'équilibre. Pour Houssaye, la clef de cette impossible équation pédagogique réside donc dans une sorte d'acceptation de type existentialiste.

Il serait donc possible, selon les tenants du modèle d'analyse SOMA, et à la lueur de cette analyse, de caractériser toute situation éducative en fonction des quatre éléments, incluant le Milieu, annoncés plus haut. La visite d'un lieu qu'Agent et Sujet découvrent simultanément sans planification pédagogique préconçue peut s'inscrire *sOMa*, puisque le lieu de la visite devient tout à la fois l'Objet et le Milieu influençant prioritairement sur la place du Sujet (l'enfant) et de l'Agent (l'adulte). Une situation d'apprentissage de l'écriture dirigée par un adulte s'écrit davantage *sOmA*. Là, c'est l'Agent qui transmet un Objet ; le rôle du Sujet est passif et celui du Milieu est peu pris en considération. Et une situation où des enfants se livreraient à une activité de construction de cabanes pourrait se lire *SOMa* puisque seul l'Agent compris comme adulte agissant est mis en sourdine.

Le modèle SOMA est une camisole de force s'il est conçu comme un modèle qui cantonne les acteurs dans leurs rôles prédéfinis, établissant une relation constante et prévisible. Il est par contre pertinent si les différents pôles sont envisagés comme des systèmes complexes aux interrelations plurielles leur permettant de s'émanciper de leurs places prédéfinies. En somme, il semble que les situations alternatives d'éducation puissent offrir une diversité de possibilités apte à permettre aux différents pôles du modèle SOMA de s'affranchir des rôles traditionnellement attribués par l'école.

6.6.2 SOMA ou l'interprétation polymorphe

Au cours des réflexions qui ont accompagné cette thèse, j'ai parfois été mal à l'aise avec l'analyse des situations pédagogiques issues du modèle SOMA. Ce malaise ne provenait pas généralement d'une compréhension qui le cantonnerait dans sa seule pertinence scolaire, mais bien plus de son apparente infinie élasticité. Comme si pour permettre au modèle SOMA de décrire, au-delà de la situation scolaire, toutes sortes de situations éducatives, il avait fallu donner à chacun des pôles les pouvoirs d'une extensibilité sans limites.

À titre d'exemple, je pourrais citer ici mon apprentissage de la guitare. Je pratique la guitare depuis vingt-cinq ans et je peux, sans fausse modestie, légitimement affirmer que j'ai acquis une certaine maîtrise de cet instrument. Pourtant, je n'ai jamais suivi aucun cours ni rencontré aucun professeur. Quels processus m'ont amené alors au niveau technique que je possède aujourd'hui ? Reprenant les sections développées plus haut, je peux en identifier quelques-uns :

- avoir côtoyé des guitaristes, avoir été présent à l'intérieur d'**espaces** où jouer de la guitare avait du sens ;
- avoir pris du **temps** pour m'exercer ;

- avoir **observé et imité** des praticiens plus avancés ;
- avoir bénéficié de la **bienveillance** de quelques-uns de ces praticiens ;
- avoir joué dans une formation **en groupe** ;
- avoir eu l'occasion de me poser **les bonnes questions** et avoir pris le temps d'y répondre par la recherche personnelle et l'accompagnement.

Ainsi, par cet exemple qui n'est pas unique en son genre, on peut s'apercevoir que l'apprentissage technique d'un instrument de musique peut se dérouler à l'extérieur de la relation maître-élève. Pour autant, elle n'échappe pas aux possibilités d'analyse proposées par le modèle SOMA, puisque chacun des points décrits dans cette démarche d'apprentissage peut être compris comme *Agent* ou parfois *Milieu*. Le modèle SOMA permet une systématisation précise des relations éducatives qui se tissent entre ses quatre pôles et en cela il reste un modèle précieux. Ma réflexion autour de la pertinence de ce modèle n'est pourtant pas achevée, et je m'interroge sur sa capacité à saisir les processus éducatifs de certains savoirs d'expériences, fugitifs, intuitifs, à la limite de la conscientisation. Les apprentissages qui relèvent des subtilités de notre condition humaine me semblent difficilement modélisables. La discussion est encore ouverte dans mon esprit.

Quoi qu'il en soit, la participation spontanée à un univers chargé de sens proposée comme stratégie éducative en filigrane dans cette thèse permet d'engager le dialogue théorique avec le modèle SOMA. Ainsi le Milieu se caractérise ici comme un espace et un temps disponible, l'Agent s'illustre avant tout par sa bienveillance et sa capacité à proposer des environnements et des comportements signifiants. L'Objet et le Sujet s'interstructurent mutuellement en réponse à des interrogations ou des besoins « situés » et à forte potentialité éducative. Ce dialogue théorique reste à poursuivre mais il peut d'ores et déjà illustrer la fécondité de poser un regard alternatif sur l'aventure éducative.

CONCLUSION

Après de vains efforts pour mieux faire, je crois devoir le donner tel qu'il est, jugeant qu'il importe de tourner l'attention publique de ce côté-là ; et que, quand mes idées seraient mauvaises, si j'en fais naître de bonnes à d'autres, je n'aurai pas tout à fait perdu mon temps.
(Rousseau, 2009, p. 15)

Après avoir présenté au chapitre I certaines insuffisances de la proposition scolaire menant à la nécessité de rechercher des alternatives originales et crédibles, j'ai présenté au fil de cette thèse, quelques-unes de ces alternatives qui m'ont permis de dégager un certain nombre de fondements transversaux sur lesquels elles prennent appui. Les fondements ainsi mis au jour m'ont conduit à interroger l'importance de la planification didactique dans les processus éducatifs. À cette étape, je me dois de porter un regard sur la démarche et sur les résultats de cette recherche et peut-être d'évoquer des pistes pour des recherches à venir avant de conclure cette thèse.

Regard sur la démarche et les résultats de la recherche

En cheminant au cours de cette thèse, j'ai pris conscience que ma recherche tournée vers des interstices d'émancipation tentait, en quelque sorte, de décrire les possibilités éducatives de certains espaces de liberté. Les protocoles habituels de la recherche académique sont souvent mal à l'aise pour aborder ce type de questions. Il m'a semblé devoir alors créer, adapter, bricoler une démarche et des stratégies de recherche à la fois respectueuse d'une certaine rigueur, mais qui n'étouffe pas « dans l'œuf » les espaces de liberté, l'émergence des possibilités que je tentais alors de cerner. Y suis-je parvenu ? Sans doute en partie, mais les résultats laissent, j'en suis conscient, une grande place à l'interprétation et à la discussion. La liberté, y compris celle du lecteur, est à ce prix. *In fine*, j'ai le sentiment d'avoir contribué à enlever une

certaine gangue conceptuelle à l'aventure éducative telle que généralement prise pour acquis. Les sculpteurs Inuit prétendent que leur œuvre se cache dès le départ dans la pierre qu'ils se proposent de tailler. Leur travail n'est donc pas de sculpter un ours ou un phoque, mais de le libérer de la pierre sans l'abîmer, en le touchant le moins possible. Dans le cas de cette thèse, je ne sais pas si chacun verra dans les résultats avancés la sculpture que je tentais de faire apparaître, mais la méthode utilisée pour la révéler s'est voulue souple et transparente, et le résultat est, comme je l'énonçais précédemment, de nature impressionniste. Je ne souhaite pas ici aller plus avant dans le détail, je n'énonce pas une prescription éducative, une théorie didactique. Les bibliothécaires auront peut-être du mal à trouver à cette thèse l'étagère thématique pour la ranger. Cela constitue à la fois sa force et sa faiblesse.

Pistes de recherche

*Quelles formes ont les cartes ! Quelles îles nues, quels caps !
Remercions notre bon capitaine s'écriait l'équipage
Car la meilleure carte il nous donne. Un vide parfait et absolu.
(Lewis Carroll, cité dans Champlain, 2010, p. 167)*

Il n'est pas aisé, immergé au cœur d'une thèse qui mobilise toute mon attention, d'imaginer d'ores et déjà les pistes d'une recherche future. Sans doute, mes propos susciteront les réactions nécessaires à la poursuite d'un débat. Pour ma part, j'ai livré dans cette thèse mes réflexions, mes pensées et mes intuitions en allant les débusquer jusque dans les moindres recoins de ma position actuelle. S'il reste des choses à dire sur ce sujet, ce qui est plus que probable, elles ne viendront pas de moi dans l'immédiat. J'ai mobilisé dans ces pages toute la réflexion dont je suis capable aujourd'hui. Sans doute, le temps faisant son travail de fourmi, d'ici quelques mois, quelques années, il me sera possible d'actualiser, de revoir, d'enrichir, de nuancer par d'autres réflexions ou d'autres recherches les propos de cette thèse. Les inépuisables possibilités de l'indiscipline libèrent un espace infini de recherches tout en donnant un certain vertige. J'ai conscience d'écrire sur un univers qui me dépasse et je ne suis

pas sûr de pouvoir tout de suite m'orienter sur une nouvelle carte en forme de page blanche. Ce serait un honneur que d'autres puissent le faire en utilisant certains de mes repères. Je serai attentif à leurs propos.

Certes, le sujet des alternatives à la proposition scolaire n'est pas épuisé avec le dépôt de cette thèse. Un parcours doctoral génère davantage l'épuisement de l'étudiant et de son entourage que celui du sujet ! Sans doute des recherches ultérieures pourraient, dans une aventure au long cours, s'intéresser au devenir des enfants qui ont vécu ces alternatives. Que sont devenus les « enfants » de Freinet, de Ferrer, de Faure... ? Quelles formes d'éducatons ont-ils privilégiés pour leurs propres enfants ? Quelle influence ces expériences ont-elles eu sur les formes contemporaines du système formel ? Aussi, sur le plan épistémologique, on pourrait se demander quels liens il serait possible de tisser entre les différents processus (intuition, art, sérendipité... tels que présentés à la figure 3.1) menant à la compréhension d'un phénomène. Il serait sans doute également intéressant d'approfondir la compréhension du triptyque auto-hétéro-éco formation (Galvani, Pineau, 2005) dans les processus alternatifs d'éducation, entre autres.

Je peux imaginer enfin comment cette éducation pirate pourrait faire l'objet de réflexions pour tenter de comprendre dans quelle mesure elle serait apte à jeter des passerelles de complémentarité avec l'éducation scolaire formelle, et comment, au regard de la justice sociale et d'une certaine conscience critique, elle pourrait se situer vis-à-vis d'elle, interrogeant en cela le projet de société, s'il y a lieu, sous-jacent au développement de cette éducation pirate.

Pour en finir avec les incantations

Comme mentionné au début de cette thèse, ce qui distingue mes travaux de bien d'autres dans le domaine de l'éducation est que je ne partage pas tout à fait la « croyance » que ceux-ci accordent à l'institution scolaire. Mes constats exposés au

chapitre consacré à la problématique ne sont pas d'une très grande originalité ; ils concentrent ceux que certains ont déjà faits¹⁹ et dont tout le monde est à peu près conscient. Mais ces constats m'amènent à ne plus croire en la capacité de l'institution à répondre seule adéquatement aux exigences éducatives d'une société. Il faut d'ailleurs toute la force incantatoire de la méthode Coué pour entretenir la croyance en une école telle « qu'on la voudrait, du futur, de demain, pour un 21^e siècle ... ». À titre d'exemple, je prendrai ici l'appel de Jacques Salomé (2004, p. 9-10) :

Il y aura un jour dans les écoles une éducation consacrée à la sauvegarde du respect de soi, des autres et de la vie sous toutes ses formes [...] Il y aura un jour, dans les écoles, un enseignement pour apprendre aux enfants à protéger et à nourrir notre relation à l'univers [...] Il y aura un jour la nécessité de repenser les rapports de force entre enfants et adultes et à développer plus de réciprocité et de mutualité [...] Il y aura un mouvement plus profond qu'un élan, plus large qu'un envol, plus généreux qu'une promesse pour développer des bases communes permettant d'échanger, de partager sans s'aliéner, sans se violenter.

Il y aura... Oui, mais quand ? Sommes-nous à l'écoute d'une berceuse qui chanterait les attraits d'une fiction nécessaire ? Nous l'avons vu, les nouvelles radicalités (Aubenas et Benasayag, 2002), dont l'éducation pirate, sont lasses d'attendre, suspendues à une promesse. Nous voulons pour nos enfants liberté et bonheur, pas dans un hypothétique lendemain qui chante, ou je ne sais quel au-delà, mais ici, maintenant et entre nous. Et en attendant l'avènement de cette belle idée avancée par Salomé, n'est-il pas possible de tenter d'autres chemins, d'autres voies, d'autres perspectives que la proposition scolaire ?

¹⁹ Voir à cet effet le projet *La déséducation*. Série documentaire en ligne : <http://ladeseeducation.ca/>.

Un pédagogue, dont le nom m'échappe, à qui l'on demandait quelle serait la meilleure façon d'éduquer les enfants, répondit : « Si vous croisez quelqu'un qui prétend savoir comment éduquer les enfants, je vous conseille de ne pas lui confier les vôtres. » La complexité de la tâche éducative exige sans doute le dialogue des pédagogies, la diversité des approches et des stratégies, des contextes et des acteurs, un éventail des représentations éducatives. Toute réponse unique est d'emblée condamnée à échouer dans sa capacité à répondre aux aspirations d'une population hétérogène. À ce constat, on peut en superposer un autre : les gouvernements ne soutiennent que les initiatives éducatives dont ils gardent le contrôle, le plus souvent sous le couvert de l'institution scolaire. Et même si l'école abrite une grande diversité de pratiques, les quatre murs de la classe restent la norme incompressible au-delà desquels l'appui politique et financier des gouvernements s'estompe. Dans ces conditions, comment promouvoir véritablement la diversité pédagogique ?

À quand l'ouverture, l'espace, l'air libre, la vacuité mais aussi le temps, le souffle, la pause et le soupir ? À quand le respect du rythme chronobiologique et les bienfaits de l'horizon ? Ne perdons pas de vue qu'au Québec les écoles alternatives font partie des commissions scolaires, ce qui amende quelque peu leur caractère « alternatif ». Les parents qui souhaitent assumer pleinement l'éducation de leurs enfants savent qu'ils s'aventurent sur les routes de la piraterie, qu'ils ne recevront ni soutien ni appui de la part des autorités et qu'ils devront au contraire rendre des comptes. Ils sont donc, comme tout pirate, condamnés à l'excellence. Mais c'est cette exigence qui donne à leur initiative une utilité sociale particulière. Inspirés, ils deviennent inspireurs. Ils constituent une force de contre-pouvoir en développant une expérience de contre-savoir-faire pédagogique qui pourrait, sous condition d'un dialogue critique, contribuer à l'amélioration du système institutionnel.

La morale, pour une fois, est sauvée : c'est bien le meilleur, le plus consciencieux, le plus compétent, le plus généreux et le plus téméraire – c'est à dire le pirate – qui l'emporte. Les États finissent par entendre la leçon. Les

grands forbans ont poussé l'Angleterre du XVII^e siècle à réformer sa marine. [...] Les pirates ont instruit les hommes d'État anglais. Ceux-ci ont compris que si l'on désire un service de qualité, il faut fournir des outils adaptés et traiter de manière humaine le personnel que l'on emploie.

(Lapouge, 1987, p. 180)

L'excellence pourrait ainsi devenir un défi réciproque et co-constructif. Chacun a besoin de l'autre pour prendre sa propre mesure. L'institution éducative et les initiatives alternatives sont les deux facettes d'une même préoccupation : l'une, claire par l'immensité de son déploiement et son caractère institutionnel, et l'autre, obscure par son caractère alternatif et parfois clandestin.

À la réflexion, il est vain et sans doute injuste de reprocher aux établissements scolaires de ne pas être des espaces libres ou démocratiques, ouverts sur le monde et favorisant la relation de l'enfant avec son environnement naturel et la diversité sociale. Ce serait comme reprocher à une usine de ne pas être un centre de loisirs, à une caserne de ne pas être un lieu de recueillement. Ces lieux sont parfaitement adaptés aux missions qu'ils se sont données. À l'école, les lieux favorisent la discipline, le contrôle et la transmission des connaissances. C'est donc bien dans son organisation, dans ses pratiques, dans les relations qu'elle favorise, dans le partage du pouvoir qu'elle porte et dans l'environnement qu'elle promeut, qu'il faut aller chercher les finalités inavouées de l'école, bien plus que dans ses déclarations. Le rapport au monde tel qu'il se donne à vivre par les acteurs des établissements scolaires est tributaire des actes déployés et des environnements offerts. Le reste est littérature.

Voilà donc la formidable et périlleuse aventure qui s'offre à nous. Jugeant qu'il est temps de reconnaître les atouts, les apports et les avantages, mais également les limites et les enjeux d'une éducation libérée du contexte scolaire, j'ai choisi d'encourager l'inventivité éco-sociale, de soutenir des formes éducatives propices à

l'émancipation et d'inciter les pouvoirs politiques à appuyer et même à promouvoir ces types d'éducation aujourd'hui marginalisés.

Contribuer à établir les fondements d'une éducation sans école sert à alimenter la réflexion sur les liens qui unissent une population à ses institutions éducatives et sur la fonction éducative de nos sociétés. Cette recherche est sans doute de nature à entrouvrir des perspectives d'enrichissement des pratiques d'accompagnement des enfants dans leur apprentissage d'être au monde, avec ou sans école.

POSTFACE

Je suis peut-être né anarchiste. Il m'aura fallu près de quarante ans pour le comprendre. Cette thèse y aura contribué. Cela étant acquis, je vais peut-être pouvoir un peu me reposer. Il m'aura fallu écrire chaque page d'un mémoire de maîtrise et d'une thèse de doctorat pour laisser se distiller en moi une sorte de colère face à l'injustice scolaire. Je dis une sorte de colère, car, comme Chomsky, je suis « une sorte d'anarchiste ». Sans bombes ni drapeau. Mon esprit est sans doute trop vagabond, ma colère trop désabusée pour s'inscrire dans une lutte tenace. Mon salut est dans le nomadisme, physique et intellectuel, mon horizon est celui d'une géopoétique à la Kenneth White (1987). Ma recherche parle davantage de mon espace de liberté que des préoccupations de notre époque. Qui se soucie aujourd'hui des alternatives à l'école sinon les nomades ? Qui se soucie encore des pirates sinon les pirates eux-mêmes ? Alors voilà ma charge : porter l'anarchie jusque dans les recoins où elle est la moins attendue, la moins souhaitée. Elle m'aura amené à parler aux didacticiens de l'enivrement inattendu de se rouler dans l'herbe, à parler d'amour aux évaluateurs et de surprise et d'aléatoire aux bâtisseurs de programmes. Mais, comme toute charge, elle a son lot de fatigue. Stimulante fatigue que de m'être frotté à l'ogre scolaire. Je m'y suis largement consacré. Je m'en retourne donc auprès des miens avec les forces qui me restent pour tenter de créer avec eux « ces mini-espaces dans lesquels s'entendre sur la poursuite de bien » chers à Illich. Oui, je m'en retourne auprès des miens afin de rendre justice à la vie qui m'a offert les jouissances d'une famille aimante. Il sera alors temps de savoir s'il existe une paix pour les anarchistes. Mais, si jamais elle existe, ne comptez pas sur moi pour en rendre compte ; je serai trop occupé à la savourer.

APPENDICE A

GUIDE D'ENTREVUE

1. Pouvez-vous me parler de votre expérience de voyage ?
2. Comment aviez-vous préparé votre voyage ?
3. Avez-vous eu recours à une littérature particulière ?
4. La dimension éducative a-t-elle influencé votre itinéraire, votre destination ?
5. La dimension éducative était-elle construite, souhaitée, fortuite, naturelle, informelle... ?
6. Aviez-vous des moments d'éducation formelle ? Qu'y faisiez-vous ?
7. Quels sont les aspects de la dimension éducative spécifique au voyage ? Qu'avez-vous vécu en voyage qu'il n'aurait pas été possible de vivre dans une autre situation ?
8. Comment se déroulait la gestion de la vie quotidienne : préparation des repas, hygiène, ... ?
9. Bouvier disait : « On croit qu'on va faire un voyage et bientôt, c'est le voyage qui vous fait ou vous défait ». Êtes-vous d'accord avec cette citation ? Pourquoi ?
10. Quels sont les éléments que vous reprenez de votre expérience ? Les points positifs ? Les moments de difficultés ?
11. Quelles traces, objets, souvenirs, images gardez-vous de votre expérience ?
12. Quels sont les défis inhérents à cette expérience ?
13. Que conseilleriez-vous à une famille qui souhaiterait entreprendre cette expérience ?
14. Avez-vous quelque chose à rajouter ?
15. Comment avez-vous trouvé cette entrevue ?

APPENDICE B

CARTES POSTALES DE LYLHÈM

Après un mois à Afton, on part demain. On aura joué dans la **piscine**, au **trampoline**, dans les **jets d'eau**. On aura fait le **jardin**, été à la **bibliothèque**, à la **pêche**, au **zoo**, en **randonnée** et ... voir une **course de voitures**. À la prochaine pour de nouvelles aventures.

Alors, voilà le **bateau** que j'ai pris près des grandes **chutes du Niagara**. On a pris un **train** aussi, et on a eu un imperméable bleu pour ne pas se mouiller quand on va près des chutes. J'ai eu un peu peur au début, mais après non.

Une journée à Chicago. Le temps de monter dans un **train volant**, de jouer dans une **cascade-jet d'eau-vidéo**, d'aller voir la ville dans une **goutte d'eau géante** et d'aller dîner dans un « **rainforest café** » avec une vraie cascade, des éléphants, des singes et des poissons. Ensuite, camping avec piscine, amis et cow-boys.

J'ai vu un **spectacle** et j'ai pris l'autobus. J'ai vu des **grosses têtes des présidents américains**. J'ai pris des **photos** devant Doc et Sherrif. J'ai trouvé des **trésors en cailloux**.

On revient du Yellowstone. J'ai vu un **Rodéo** à Cody et j'ai eu un lasso, un pistolet à élastique et un chapeau. On a vu et pris en photo des **bisons**, on a vu des **geysers**. On a un peu marché et je suis devenu un vrai cow-boy.

Ici, au Parc des Glaciers, on a beaucoup marché pour voir une **cascade**, on a mérité un écusson. On a trouvé un beau coin pour **camper** et j'ai installé ma maison. Eýkèm a fait ses premiers pas avec maman.

On est allé dans un magasin de cow-boy. On a vu un **canyon** avec une grotte, on a fait du camping avec Oncle Pat. Puis, on a vu un **dragon qui crache du feu**, on est monté dans un **bateau pirate** et un autre pour s'arroser. On a vu un **bison** de trop près et maman a eu peur.

On est allé au pays des **dinosaures** pour voir Scotty, le **T-rex**. On a aussi vu les **dunes de sable**, des **avions** qui vont sur l'eau à Kenora. On a même écouté les **coyotes** avant d'aller au lit. On a fait des soirées-couette, car il ne fait que pleuvoir. Eýkèm s'est mis à quatre pattes et tient longtemps debout. Maintenant, on s'en va à la recherche du soleil perdu.

On a campé à côté des **grosses vagues**. Je rentre bientôt. Aujourd'hui, on a joué au jeu où il fallait **tirer sur les avions**. Je suis monté dans plein d'avions : un jaune et un rouge.

APPENDICE C

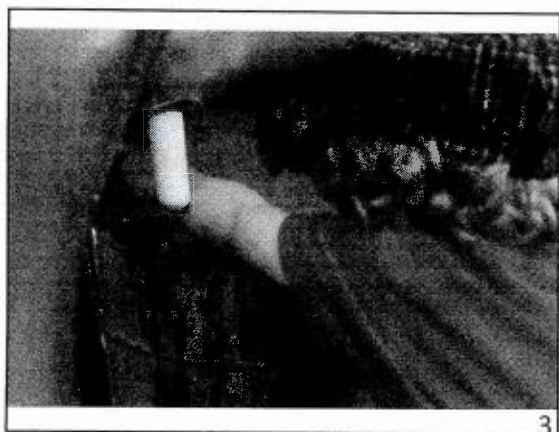
DESCRIPTION DU CARNET DE VOYAGE DE LYLHÈM

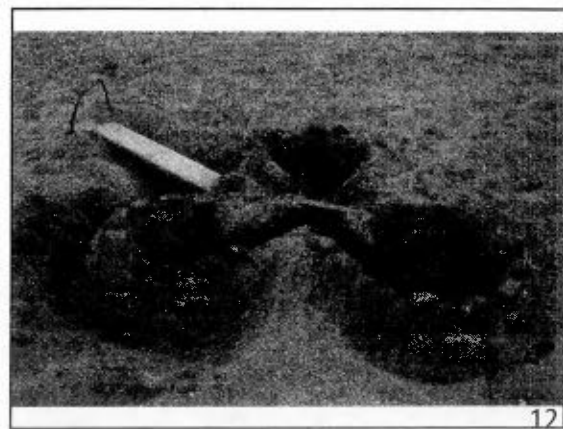
1. Plan et ticket du *Farmer Museum*
2. Carte de visite du marché *Frog Pond Farm*
3. Brochure du centre de recyclage *Chenango county recycles*
4. Dessin d'un mètre à mesurer
5. Carte d'abonnement de la bibliothèque d'Afton et liste des livres
6. Carte topographique du parc *Buttermilk Falls* d'Ithaca
7. Billet d'entrée pour la course de voitures d'Afton
8. Manuel de construction de bateaux de papiers (bibliothèque)
9. Plan du site *Niagara Falls*
10. Ticket du métro suspendu de Chicago
11. Plan du *Millénium Parc* Chicago
12. Brochure du *Rainforest Café* Chicago
13. Carte du site *Wild West Town*
14. Carte de participation aux activités du *Wild West Town*
15. Plan du site de la construction de la statue de *Crazy Horse*
16. Spectacle du site *Crazy Horse*
17. Présentation du *Mont Rushmore*
18. Carte topographique des *Black Hills*
19. Reçu du Buffalo Bill State Park
20. Ticket d'entrée du Rodéo de Cody
21. Carte postale des loups du *Parc national de Yellowstone*
22. Plan du *Parc national de Yellowstone*
23. Plan du Parc national des Glaciers
24. Jeton de douche non utilisée (*Parc national des Glaciers*)
25. Ticket d'entrée du *Deep Sea Derby* d'Edmonton
26. Brochure sur les ours
27. Présentation du Elk Island National Park
28. Bison des plaines ou bison des bois?
29. Brochure du *Héritage Festival* d'Edmonton
30. Carte topographique des *Sandhills* en Saskatchewan
31. Brochure du T.Rex Discovery Center
32. Histoire de *Winnie the Pooh* à White River
33. Photos et cartes du Lac Supérieur
34. Brochure du Canadian Bushplane Héritage Center de Sault Ste Marie
35. Présentation de *Mosaika*, spectacle sur le parlement du Canada à Ottawa

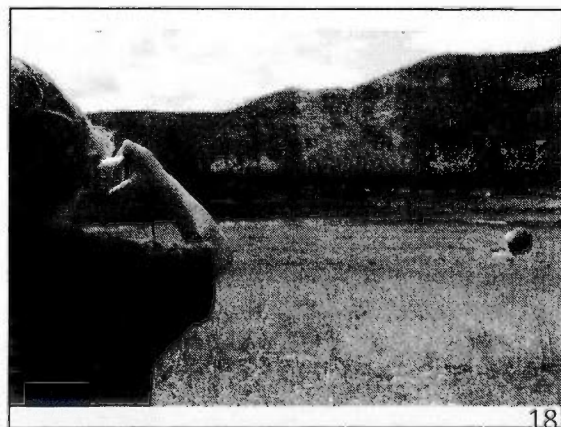
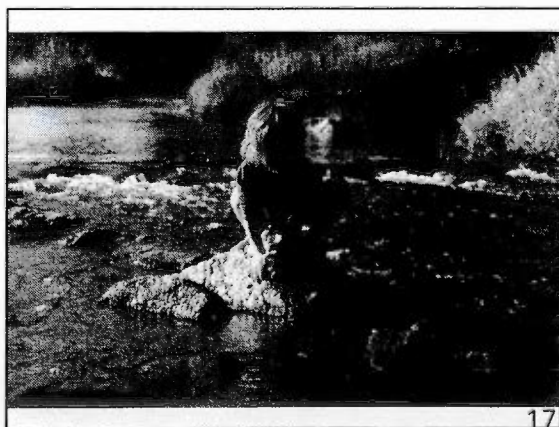
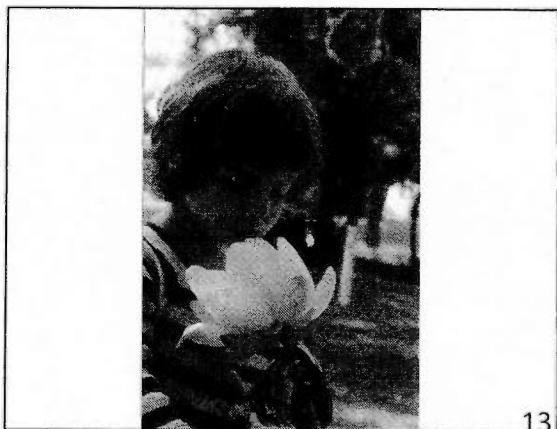
- 36. Ticket d'entrée de visite du Parlement du Canada
 - 37. Brochure du Musée canadien de la nature
 - 38. Brochure et ticket du Musée canadien des civilisations
 - 39. Passeport du Musée des enfants
 - 40. Plan du Musée canadien des civilisations
-

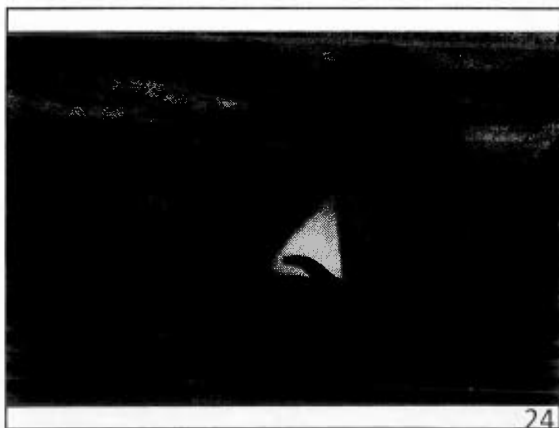
APPENDICE D

PHOTOS DE VOYAGE











25



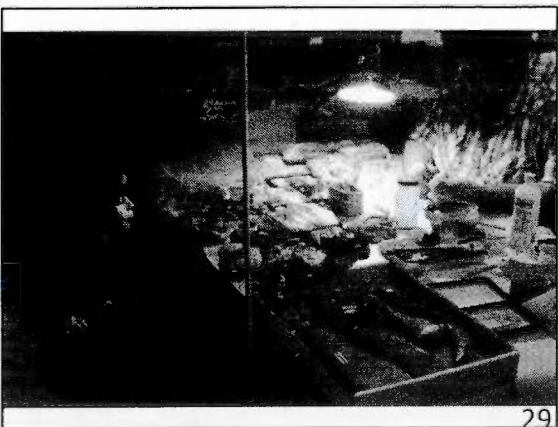
26



27



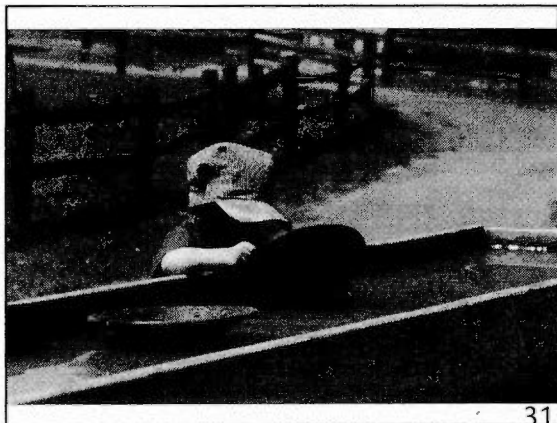
28



29



30



31



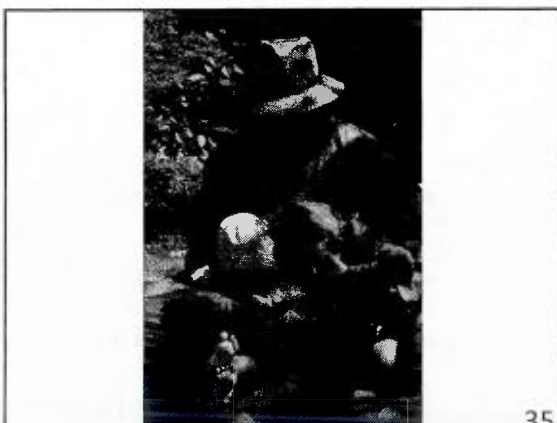
32



33



34



35



36



37



38



39



40



41



42

RÉFÉRENCES

- Argod, P. (2007). Du carnet de bord au carnet de voyage, la pédagogie documentaire au Centre de documentation et d'information. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 6, 205-210.
- Attali, J. (2003). *L'homme nomade*. Paris : Fayard.
- Aubenas, F. et Benasayag, M. (2002). *Résister, c'est créer*. Paris : La Découverte.
- Bachelart, D. (2009). Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde « non-humain ». *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 8, 35-55.
- Baillargeon, N. (2005). *Éducation et liberté*. Montréal : Lux.
- Bateson, G. et Mead, M. (1942). *Balinese Characters: A Photographic Analysis*. New York: New York Academy of Sciences.
- Beaulieu, V.-L. (2010, 20 novembre). Tolstoï. Le Devoir
<http://www.ledevoir.com/culture/livres/311332/salon-du-livre-de-montreal-tolstoi-l-anarchiste-et-le-revolutionnaire>
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Berryman, T. (2002). Éco-ontogenèse et éducation : Les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. (mémoire de maîtrise en éducation non publié). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Berryman, T. (2007). Dans quel cosmos introduisons-nous nos enfants ? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire. (thèse de doctorat en éducation non publiée). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Bertaux, D. (2006). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.

- Bertrand, Y et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bookchin, M. (1976). *Pour une société écologique*. Paris : Christian Bourgois Éditeur.
- Boulouis, G. (1990). Dichas del Roergue. Rodez : Lo grelh Roergàs. Cité dans Pardo, T. (2002), *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogies pour l'éducation relative à l'environnement*. Lacaunette : Éditions Babio.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1970). *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de minuit.
- Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Lamarre, A.-M. (2011). *Analyse réflexive*. Récupéré le 24 janvier 2011 du site de l'Université du Québec : http://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm.
- Bouvier, N. (2001). *L'usage du monde*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Brabant, C. (2004). L'éducation à domicile au Québec : les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles (mémoire de maîtrise en éducation non publié). Université de Sherbrooke, Canada.
- Bréant, F. (2008). Entre sujet de l'inconscient et sujet social – Pour un réveil de l'imagination radicale. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, 7, 199-220.
- Bricmont, J., Franck, J. (2007). *Chomsky*. Paris : Éditions de l'Herne.
- Buisson, F. (1911). *Scholastique. Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Hachette. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3605>
- Caouette, C. E. (1997). *Éduquer. Pour la vie !* Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Castoriadis, C. (1999). Figures du pensable. *Les carrefours du Labyrinthe VI*. Paris: Seuil.

- Champlain, S de (2010). *Voyage au Canada*. Dossier complémentaire dirigé par Marrache-Gouraud, M. Paris : Gallimard. p.133-200
- Cobb, E. (1977). *The ecology of imagination in childhood*. New York : Colombia University Press.
- Cottureau, D. (1997). *Alternier pour apprendre*. Montpellier : Réseau École et Nature.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire*. La Caunette : Babio.
- Cottureau, D. (2007) (coord.). *Alternier pour apprendre*. Montpellier : Réseau École et Nature.
- Cousin, A.-M. (2008). *Le goût du voyage*. Evreux : Mercure de France.
- Darwin, C. (2001). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Paris : Rivages Poche.
- Déclaration universelle des droits de l'Homme. Consulté le 20 février 2008 sur <http://www.un.org/french/aboutun/dudh.htm>
- Déclaration des droits de l'enfant. Consulté le 20 février 2008 sur http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/25_fr.htm
- Del Vasto, L. (1945). *Principes et préceptes du retour à l'évidence*. Paris : Denoël.
- Descola, P. (2005). *Par delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Do or die (collectif) (2009). *Bastions pirates. Petite histoire libertaire de la piraterie*. Montréal : Lux.
- Dubé, E. (2004). *Croyances de parents québécois en rapport avec leur décision de faire « l'école à la maison »* (mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Canada.
- Duteil, Y. (2008). (Fr)agiles. *Si j'étais ton chemin*. Musicor
- École et Nature. (2011) (coll.). *Regards d'ici et d'ailleurs. Quand l'éducation à l'environnement explore les liens que tout peuple tisse avec la nature*. Montpellier : Réseau École et Nature
- Edwards, B. (2004). *Dessiner grâce au cerveau droit*. Hayen : Éditions Mardaga.
- Epstein, J. et Radiguet, C. (1982). *L'explorateur nu*. Paris : Éditions Universitaire.

- Espinassous, L. (2010). *Pour une éducation buissonnière*. Paris : Éditions Hesse.
- Étienne, R. (2010). Aspects théoriques et pratiques du changement en éducation scolaire. Apories et difficultés des démarches transformatrices dans les systèmes éducatifs. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- Fabre, D., Lacroix, J. (1975). *Communautés du Sud*. Vol 1 et 2. Paris : Union Générale d'Édition.
- Falet, R. (1953). Allez, Georges Brassens. *Le Canard Enchaîné*
- Ferry, J. (1885). Quand Clémenceau répondait à Jules Ferry. In *Le monde diplomatique*, octobre 2001, p.17-18.
- Feyerabend, P. (1979). Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance. Paris : Seuil.
- Fotinas, C. (1990). *Le Tao de l'éducation*. Montréal : Libre Expression
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2009, éd 1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2008, éd 1969). *Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : Petite collection Maspero.
- Freire, P. (1974) .*Pédagogie des opprimés*. Paris : Petite collection Maspero.
- Fromm, E. (2010). *La peur de la liberté*. Lyon : Parangon.
- Gal, R. (1961). *Histoire de l'éducation*. Collection Que sais-je ? Paris : PUF.
- Galvani, P. (2005). Retrouver la terre intérieure, une démarche d'écoformation en dialogue avec les cultures amérindiennes. Dans Pineau, G. Bachelart, D. et al., *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 65-78). Paris : L'Harmattan.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2009) (éd.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd.). Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Gay, T. (2006). *L'indispensable de la sociologie*. Paris : Studyrama.

- Goldsmith, E. (2002). *Le Tao de l'écologie. Une vision écologique du monde*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Grall, A. (2002). L'alternative nomade. Dans *Actes du colloque Environnements, Cultures et Développements*. Niort, France : IFREE-ORE.
- Gros, F. (2009). *Marcher, une philosophie*. Paris : Carnets nord.
- Grossmann, S. (2003). Tissages de pagnes : construction identitaire et transcolonialité. *Revue internationale de Psychosociologie*, IX, p. 53-66.
- Guex, F. (1906). *Histoire de l'instruction et de l'éducation* Lausanne : Librairie Payot.
- Hamel, J. (1997). *Précis d'épistémologie de la sociologie*. Montréal : L'Harmattan.
- Hamilton, R-F. (1991). L'époque bourgeoise. Marx et Engels sur la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne. Chapel Hill : UNC Press Books
- Hill, R. (2004). Fugitive and Codified Knowledge : Implications for Communities Struggling to Control the Meaning of Local Environmental Hazards. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 221-242.
- Honoré, C. (2008). *Manifeste pour une enfance heureuse*. Paris : Éditions Marabout.
- Honoré, C. (2009, 20 août). L'école en burn-out ? Entrevue par Bergeron, C. *Voir*, p. 93
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. Vol. 1. Berne : Peter Lang.
- Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. et Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Issy les Moulineaux : ESF éditeur.
- Humboldt, W. von. (1993). *The Limits of State Action*. Indianapolis : J. W. Barrow (éd.).
- Husserl, E. (1954). *La philosophie comme science rigoureuse*, traduction Q. Lauer, Paris, PUF, Epiméthée, 1954
- Illich, I. (2004). *Œuvres Complètes. Vol. 1* (p. 39-377 ; 451-576). Paris : Fayard.

- Institut national de la statistique et des études économiques (2011). Récupéré le 3 mars 2011 du site de l'organisme : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1339
- Itard, J. (2003). *Mémoires et rapports sur Victor de l'Aveyron*. Collection numérique « Les classiques des sciences sociales ». Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_Aveyron/victor.htm
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck.
- Kincheloe, J., McLaren, P. et Steinberg, S. (2011). Moving to the "Bricolage". *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Numéro 4
- Knudtsen, P., Suzuki, D. (1997). *La sagesse des anciens*. Monaco : Éditions du Rocher
- Kropotkine, P. (2001). *L'entraide, un facteur de l'évolution*. Montréal. Éditions Écosociété
- Laberge, M. (2011). *Autour du monde*. Montréal : Planète rebelle.
- Lacarrière, J. (1977). *Chemin faisant*. Paris : Fayard.
- Lapouge, G. (1987). *Les Pirates, forbans, flibustiers et autres gueux des mers*. Paris : Éditions Payot.
- Lasseur, M. (2001). *Géographie et Voyage*. Récupéré le 18 juillet 2009 sur le site de Cafés Géographiques : http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=52.
- La Toupie.org. *Définition d'émancipation*. Récupéré le 15 décembre 2009 du site de l'auteur : <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Emancipation.htm>.
- Le Bris, M. (2001). *D'or, de rêve et de sang. L'épopée de la flibuste 1494-1588*. Paris : Hachette.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (2000). *Propos sur l'éducation libertaire. Le Monde Libertaire du 28 juillet au 25 septembre 2000. Hors-série n° 15*. Récupéré le 9 octobre 2002 sur le site de Bibliolib : <http://bibliolibid.net/Lenoir-educlibid.htm>.
- Lermina, J. (2004). *ABC du libertaire*. Paris : Mille et une nuits.

- Levi-Strauss, C. (1990). *Tristes tropiques*. Paris : Plon.
- Lines, P. M. (2000). Homeschooling Comes of Age, *The Public Interest*, p.74-85.
- Louv, R. (2008). Last Child in the Woods. Save our children from Nature deficit disorder. New York : Algonquin Books of Chapel Hill.
- Louv, R. (2009). *A walk in the woods: Rights or Privilege?* Récupéré le 29 mars 2010 sur le site d'Orion Magazine : <http://www.orionmagazine.org/index.php/articles/article/4401/>.
- Malaurie, J. (1989). *Les derniers rois de Thulé*. Paris : Plon.
- Mayberry, M. (1989). Home-based education in the United-States: Demographics, Motivations and Educational Implication. *Educational review*, 41(2), 171-180.
- McLuhan, T. C., Curtis, E. S. (1974). *Pieds nus sur la Terre sacrée*. Paris : Denoël.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Michel, F. (2009). Routes, éloge de l'autonomadie, une anthropologie du voyage, du nomadisme et de l'autonomie. Québec : PUL.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports. Récupéré le 20 décembre 2009 du site de l'auteur : <http://www.mels.gouv.qc.ca>.
- Montagner, H. (2003). Chronobiologie, chronopsychologie et ergonomie à l'école. *Résonances*, n°7, mars 2003
- Moreau, J.-P. (2006). Une histoire des pirates : des mers du Sud à Hollywood. Paris : Éditions Tallandier.
- Morin, E. (2000). Les sept savoirs essentiels à l'éducation du futur. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2010, 10 janvier). Éloge de la métamorphose. *Le Monde*, p. 23
- Not, L. (1988). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Orellana, I. (2002). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamiques et enjeux. Thèse inédite de doctorat. Université du Québec à Montréal.

- Pardo, T. (2002). Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogies pour l'éducation relative à l'environnement. Lacaunette : Éditions Babio.
- Pardo, T. (2003). L'ethnopédagogie : un nouveau regard sur le développement en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 263-268.
- Pardo, T. (2008). À l'école de la république française. Éducation relative à l'environnement. *Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 255-266.
- Pardo, T. (2009a). *Étude des pratiques éducatives d'« éducation à domicile » : vers une éco-éducation* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Pardo, T. (2009b) L'éducation relative à l'éco-alimentation au Jardin des Premières-Nations. *Éducation et francophonie*, XXXVII(2), Automne 2009, 173-185
- Pardo, T. (2009c) (coord.). *Contes verts pour une planète bleue*. Montréal : Éditions Michel Brûlé.
- Pardo, T. (2003). Fondements et pratiques d'une éducation non scolaire : Le temps de la piraterie éducative. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 9, 117-136.
- Pardo, T. et Cardonnel, L. (2011). *La pédagogie de l'ailleurs ou pourquoi voyager avec ses enfants*. Montréal : Éditions Michel Brûlé.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Éditions Gallimard.
- Philippot, A. (2009). Des actions en faveur de la nature dans les cours d'école : un levier pertinent pour mieux vivre ensemble dans une démarche d'établissement « vers un développement durable ». *Éducation et francophonie*, XXXVII(2), Automne 2009, 79-97.
- Piaget, J. (1936). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (2006). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Piette A. (1992). La photographie comme mode de connaissance anthropologique. *Terrain*, 18, 129-136. <http://terrain.revues.org/3039>
- Piette, A. (2009). Être anthropologue à l'état pratique, *ethnographiques.org*, Numéro 18 - juin 2009. <http://www.ethnographiques.org/2009/Piette>

- Pirat, B. (2002). Enseigner et évaluer les compétences documentaires : un objectif possible du carnet de bord des TPE. *InterCDI*, 180, 6-7.
- Poirier, P. (1973). *Une étude des phénomènes de l'autorité et du leadership en administration scolaire* (thèse de doctorat non publiée). Université d'Ottawa, Canada.
- Popper, K. (1998). *La connaissance objective*. Paris : Flammarion.
- Premack, D. (2009, février). Entretien par Théodule, M-L. « Il faut changer les bases de l'enseignement ». *Les dossiers de la recherche*, 34, 68-72.
- Pretty J, Angus C, Bain M, Barton J, Gladwell V, Hine R, Pilgrim S, Sandercock S and Sellens M. (2009). *Nature, childhood, Health and Life Pathways*. Interdisciplinary Centre for Environment and Society Occasional Paper 2009-02. University of Essex, UK.
- Raffan, J. (2002). *La nature nourricière : une étude du potentiel d'apprentissage dans les cours d'école*. Le coffre à outils d'Evergreen. Evergreen et Toyota Canada inc. : Canada.
- Rahnema, M. (1997). *The Post-development Reader*. "Twenty-Six Years Later; Ivan Illich in conversation with Majid Rahnema". Zed Books : Fernwood Publishing. Traduction W. Nepigo. <http://home.scarlet.be/~mp060204/site/sources/une%20lueur%20dans%20la%20nuit%20-%20Rahnema%20et%20Illich.pdf>
- Ramseier, M.W. (2006) *La Voile noire des pirates : aventuriers des Caraïbes et de l'océan Indien*, Lausanne: Favre
- Ramseier, W.R. présentation de *L'anarchie*, de Kropotkine. Récupéré le 10 septembre 2011 du site d'Anarchopedia : http://fra.anarchopedia.org/Citations_sur_l%27autorit%C3%A9_et_la_hi%C3%A9rarchie.
- Renaux, A. (1998). *Le savoir en herbe*. Montpellier : Presses du Languedoc. Cité dans Pardo, T. (2002), *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogies pour l'éducation relative à l'environnement*. Lacaunette : Éditions Babio.
- Rist, G. (1997). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Le Monde.

- Saint-Exupéry A. (1999). *Le petit Prince*. Paris : Gallimard.
- Salomé, J. (2004). *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*. Paris : Albin Michel.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement. Élaboration d'un supramodèle pédagogique* (thèse de doctorat en éducation non publié). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Sauvé, L. (2002). Sustainable development in education : Consensus as an ethical issue. Dans Scott, W. et Gough, S. (dir.), *Key issues in lifelong learning and sustainability : A critical review*. London : Routledge.
- Sauvé, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement. Module 5*. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM.
- Sauvé, L. (2005) Currents in environmental education - Mapping a complex and evolving pedagogical field, *The Canadian Journal of Environmental Education*, 10,11-37.
- Sauvé, L. (2006). Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. *Chemin de traverse - Revue transdisciplinaire en éducation à l'environnement* 3, Solstice d'été 2006, 51-62.
- Sauvé, L. (2007). Regards sur l'éducation relative à l'environnement. Dans Vilmot, J.-Y. *Vers une éducation à l'environnement au développement durable – Démarches et outils à travers les disciplines* (p. 62-63). Amiens : Centre régional de documentation pédagogique du CRDP d'Amiens.
- Sauvé (2010). Vivre ensemble sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, XXXVII(2), Automne 2009, 1-10
- Sauvé, L., Godmaire H., Saint-Arnaud M., Brunelle R. et Lathoud F. (2005). Regards croisés sur une éducation relative à l'environnement en milieu autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, XXXV (3), 85-94

- Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Éditorial. Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 7-20.
- Shepard, P. et Cayley, D. (1987). « Nature and Madness ». *The Journal of Wild Culture*, 1(2), Toronto : The Society for the Preservation of Wild Culture; Cité dans Berryman, T. (1992, septembre). *La nature, la science, l'écologie et les enfants : des limites de l'interprétation et des explications*. Extraits de textes recueillis et traduits par l'auteur. Montréal : Centre de la montagne (non publié).
- Serres, M. (1991). *Le Tiers-Instruit*. Paris : Gallimard.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and Nature. Design Principles for Educators*. Portland, Maine : Stenhouse Publishers.
- Stern, A. (2011). *Et je ne suis jamais allé à l'école. Histoire d'une enfance heureuse*. Montpellier : Actes Sud.
- Taleb, M. (2008). L'éducation relative à l'environnement contre la modernité capitaliste. Une contribution politique au réenchantement du monde. *Éducation relative à l'environnement. Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 277-289.
- Tamura, N. (1986). *Aïkido*. Marseille (ouvrage non édité).
- Thésée, G., Carignan, N. et Carr, P. R. (2010). Les faces cachées de l'interculturel : De la rencontre des porteurs de cultures. Paris : L'Harmattan.
- Thoreau, H.-D. (2005). *Journal 1837-1860*. France : Éditions Terrail.
- Thoreau, H.-D. (2009). *Les pommiers sauvages*. Bordeaux : Finitude.
- Twain, M. (1996). *Les aventures de Tom Sawyer*. Paris : Flammarion.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris/Bruxelles : De Boeck.

- Van Galen, J. (1988). Ideology, curriculum and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 21(1), 52-68.
- Van Galen, J. (1987). Explaining home education: parents' accounts of their decision to teach their own children. *The Urban Review*, 19(3), 161-177.
- White, K. (1987). *L'esprit nomade*. Paris : Livre de poche.
- White, K. (1994). *Le plateau de l'albatros*. Paris : Grasset.
- White, K. *Introduction à la Géopoétique*. Récupéré le 13 janvier 2011 de http://www.geopoetique.net/archipel_fr/institut/introgeopoetique/index.html.